

Dame i eget hus?

Lærerfortellinger om skolen

Brita Karlsen

Masteroppgave i pedagogikk PED-3900, Mai 2015

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG	III
FORORD	IV
1. INNLEDNING	1
1.1 BAKGRUNN FOR MIN FORSKNINGSINTERESSE	2
1.2 AVHANDLINGENS PROBLEMSTILLING, FORSKNINGSSPØRSMÅL OG AVGRENSNING	3
1.3 AVHANDLINGENS STRUKTUR	4
2. TEORETISK FORANKRING	5
2.1 JÜRGEN HABERMAS: EN KOMMUNIKASJONSTEORETISK SYNTSE	5
2.1.1 <i>Teorien om kommunikativ handling</i>	5
2.1.2 <i>Livsverden og systemverden</i>	7
2.1.3 <i>Det demokratiske maktkretsløpet</i>	8
2.2 STYRINGSIDEOLOGI, REFORMIDEER OG TRANSLASJONSTEORIER I SKOLEN.....	9
2.2.1 <i>New public managements inntog i skolen</i>	10
2.2.2 <i>Reformideer i skolen</i>	12
2.2.3 <i>Translasjonsteorier i skolen</i>	13
2.3 LÆRERYRKET I SPENNET MELLOM MODERNITET OG POST-MODERNITET	14
2.3.1 <i>To endringsperspektiver: Profesjonalisering og intensivering</i>	15
2.3.2 <i>Individualisme og individualitet versus samarbeid</i>	16
2.3.3 <i>Påtvunget kollegialitet og balkanisering</i>	18
2.3.4 <i>Forretningskapital og profesjonell kapital</i>	19
3. METODE	21
3.1 FENOMENOLOGISK-HERMENEUTISK TILNÆRMING.....	21
3.2 KVALITATIVT FORSKNINGSINTERVJU	22
3.2.1 <i>Forberedelse og utvelgelse av respondenter</i>	23
3.2.2 <i>Gjennomføringen av intervju</i>	25
3.2.3 <i>Min posisjon – nærhet eller distanse</i>	26
3.2.4 <i>Om maktforholdet i intervjusituasjonen</i>	28
3.3 TRANSKRIPSJON OG ANALYSE	29
3.3.1 <i>Datakvalitet</i>	29
3.3.2 <i>Validitet</i>	30
3.3.3 <i>Reliabilitet</i>	32
3.3.4 <i>Forskningsresultatenes overførbarhet</i>	33
3.3.5 <i>Etiske betraktninger rundt avhandlingen</i>	33

4. FEM LÆRERFORTELLINGER.....	35
4.1 MARIANNE.....	35
4.2 KARI.....	40
4.3 HEIDI.....	46
4.4 TOM.....	53
4.5 RANDI.....	57
5. SKOLEN SOM TRANSLASJONSARENA	61
5.1 REFORMENES TILBUDDSSIDE - SKOLEARENAENS PREMISSELEVERANDØRER	61
5.2 STRATEGISK HANDLINGSRASJONALITET SOM STYRENDE FOR SKOLEPRAKSIS.....	64
5.2.1 <i>New Public Management på skolens arena.....</i>	65
5.2.4 <i>Målstyringstyrret.....</i>	68
5.2.2 <i>Økt standardisering og konkurranse.....</i>	71
5.2.3 <i>Evidens som styringsprinsipp i skolen.....</i>	74
5.3 REFORMIDEER I MØTE MED SKOLENS AKTØRER	77
6. TRUSLER FOR DEN PROFESJONELLE LÆRER	83
6.1 MOTSETNINGSFYLTE PERSPEKTIVER FOR ENDRING OG LÆRERKVALITET	84
6.1.1 <i>Profesjonalisering eller intensivering?.....</i>	84
6.1.2 <i>Omsorgsetikk eller ansvarsetikk?.....</i>	86
6.1.3 <i>Forretningsmessig eller profesjonell kapital?.....</i>	88
6.2 EN LÆRERKULTUR I FRITT FALL?.....	91
6.2.1 <i>Mindre tillit – mer overvåking.....</i>	91
6.2.2 <i>Fra uformelt samarbeid til påtvunget kollegialitet og konformitet.....</i>	93
6.2.3 <i>Balkanisering i skolen.....</i>	95
6.3 LOJALITET PÅ AVVEIE	98
6.4 TAUSE SKOLEAKTØRER – EN TRUSSEL FOR SKOLENS DEMOKRATISKE KRETSLØP	101
7. DAME I EGET HUS	105
7.1 EN HJEMLØS SKOLE?.....	105
7.2 VEIEN VIDERE	109
LITTERATURLISTE	111
VEDLEGG 1: FORESPØRSEL OM DELTAKELSE	116
VEDLEGG 2: INTERVJUGUIDE	118
VEDLEGG 3: KVITTERING FRA NSD	119

Sammendrag

I denne masteroppgaven har jeg undersøkt grad av medbestemmelse hos lærere. Gjennom intervju av fem lærere, har jeg sett nærmere på deres rolle i en skole preget av stor reformvirksomhet og motsetningsfylte ideologier. Er lærere ”hands on” i skolens reformarbeid; er de entusiastiske og aktive premissleverandører, eller passive, instrumentelle iværksettere av andres idéer? Føler de eierskap til skolens innhold og praksis eller er de fremmedgjorte aktører i egen profesjonsutøvelse?

Mitt teoretiske bakteppe er Røviks translasjonsteorier og implementeringsdoktriner, Habermas` kommunikative rasjonalitet og systemets kolonisering av livsverden, samt Hargreaves` teorier om lærerkulturer. Oppgaven konkluderer med at læreres livsverden synes å være kolonisert av systemverden. Lærerne har med årene fått stadig mindre medbestemmelse i yrket sitt. De vises liten tillit til å utøve profesjonelt skjønn i lærerrollen, og tvinges således inn i en yrkesrolle de verken føler seg komfortabel med, eller som de går etisk og profesjonelt god for.

Forord

Skolen har alltid interessert meg. Fra egne skoleår husker jeg godt ekskursjonene, turene i fjæra, samlingsstunder med sang og underholdning i gymsalen, rosemaling av kaketina jeg hadde laga på sløyden og den uformelle, frie praten over høvelbenker, strikketøy og symaskiner – jeg husker klasseromssituasjoner også; men mest husker jeg slike ting – som satte spor i meg – samtalene og aktivitetene som var med på å forme meg som menneske og som er min referansebakgrunn i dag

Denne avhandlinga er et resultat av min interesse for og erfaring med skolens virke. Jeg håper at den vil belyse sider av skolens virkelighet og derigjennom bidra til en konstruktiv løsning på utfordringene læreren opplever i yrket sitt. Forhåpentligvis vil min forskning kunne brukes av de som er skolens oppdragsgivere til å forstå hvor skoen trykker – for skolen som institusjon og for lærere som profesjonsutøvere.

Underveis i min skolekarriere er det mange som har krysset min vei og inspirert meg. Takk til lærerne mine på Strengelvåg barne- og ungdomsskole og Sortland videregående skole – for fine, lærerike år; til gode lærer-kolleger – både forhenværende og nåværende, for gode samtaler om skolen, til prof. Tom Tiller for inspirerende pedagogikk-forelesninger på begynnelsen av 90-tallet, til andre skoleforskere med spesielt fokus på eleven som helt menneske og til varslere og kritikere av samtidas instrumentelle skoleregime; dere gjør alle en viktig jobb! Takk til mine informanter for deres viktige bidrag, til min veileder prof. Jens-Ivar Nergård, som har loset meg i havn med dette prosjektet og til Tone Rasmussen og Ingrid Klein Hedlund for glimrende hjelp til korrekturlesing.

Mest av alt vil jeg takke Helge for fantastisk hjelp og støtte gjennom to krevende arbeidsår og mine barn: Anna, Morten, Solveig og Johanne – som daglig minner meg på den viktige jobben utdanningsinstitusjonene og lærerne er satt til å gjøre.

Harstad 15. mai 2015

Brita Karlsen

1. Innledning

Vår postmoderne¹ samtid byr på mange nye utfordringer for skolen som institusjon og for lærerne som profesjonsutøvere. I en mer globalisert, kompleks og risikofylt verden, der vitenskapen trekkes i tvil og institusjonelle fortøyninger løsner, kan det være vanskelig for skolen å finne sin plass og utføre sitt samfunnsoppdrag. Skolen dras mellom ulike verdier, og endringstakten er stor.

I media fremstår den norske skolen som en institusjon i krise. Politiske myndigheter er ikke fornøyde med tallene skolen leverer: Vi scorer for dårlig på den internasjonale PISA-målingen. Samtidig sliter skolen med å rekruttere nok kvalifisert personell. Ifølge Statistisk Sentralbyrå (SSB) vil det mangle 38 000 lærere i skolen i 2025. Ny statistikk viser også at én av tre nyutdannede lærere slutter i yrket i løpet av sine første arbeidsår (SSB 2014).

For å bøte på dårlige PISA-resultat, iverksettes stadig nye tiltak. Skolen preges av løpende reformer og oppskrifter for *hvordan gjøre skolen bedre*. Kunnskapsminister Røe Isaksen presenterte for kort tid tilbake *Lærerløftet*, som ett av flere utviklingstiltak. Gjennom krav om flere studiepoeng hos lærerne og implementering av reformer og evidensbaserte programmer, skal høyresidens drømmelærer og drømmeskole skapes. Er det her skole-skoen trykker? Er det manglende kompetanse og feilslått praksis som er årsak til skolens elendighet, dårlige fagresultater og økt frafall – av både elever og lærere? Vil skolens komplekse utfordringer løses ved stadig nye implementeringer og flere studiepoeng hos lærere, eller er det helt andre ting en bør fokusere på i utviklingen av skolen.

Høsten 2014 streiket norske lærere. 75 prosent av Utdanningsforbundets medlemmer stemte et klart nei på KS forslag om økt bindingstid til arbeidsplassen. Lærere mente at forslaget om mer bundet tid ble basert på mistillit – at de ikke ble tiltrudd at de jobbet det de skulle. Dette ble ikke oppfattet som annet enn et økt kontroll- og overvåkingsregime; lærerne godkjente ikke økt bindingstid som et kvalitetstiltak. Skolelederforbundet på sin side støttet KS forslag. De argumenterte med at økt tilstedeværelse var et nødvendig trekk i jobben med å utvikle skolen - gjøre den bedre. Det utviklet seg en kamp, der begge partene var enige om målet; en bedre skole. Men de var uenige om metoden.

¹ Postmodernitet: En tilstand der det økonomiske, politiske, organisasjonsmessige og det personlige liv

Streiken høsten 2014 ble omtalt som et læreropprør; et etterlengtet læreropprør, mente mange. Lærerne våget å ”ta bladet fra munnen” – det var tross alt streik – det var legitimt å være sint og i opposisjon til skolemyndighetene. Så ble det stille igjen fra lærerhold. Skremmende stille.

Bortsett fra politikere og en og annen skoleforsker, er det nå få som deltar i den offentlige debatten om skolen. Lærernes skoleprat synes å begrense seg til ”over kaffekoppen” – rundt kjøkkenbordet, på kaféer eller på de mange personalrom. Stadig flere etterlyser lærerens stemme i skoledebatten. Begrepet *tause lærere* er relativt nytt – brukt blant annet i media om lærerkorpsets manglende meningsytring i omstridte skole spørsmål. Noen hevder læreren er parkert på sidelinjen i sin profesjonsutøvelse; at hun er prisgitt et system hun ikke nødvendigvis går god for, men som hun like fullt plikter å rette seg etter. Noen hevder at strenge lojalitetskrav gjør det vanskelig for lærere å delta i debatten om skolen.

1.1 Bakgrunn for min forskningsinteresse

Jeg har alltid interessert meg for skolen og alt det som rører seg ved den og i den. Forskerbrillene kom tidlig på; jeg undret meg over mangt og meget – både i grunnskolen og i videregående. Som utvekslingsstudent i USA vokste min interesse for skole og pedagogikk; i møte med det amerikanske skolesystemet fikk jeg et distansert og annet perspektiv på skolen hjemme i Norge. De siste 20 årene har jeg vært tett på skolen, både som lærer og foresatt. Jeg er ydmyk overfor den viktige jobben som gjøres i klasserommet – det er et privilegium å få jobbe barn og unge i en så grunnleggende viktig periode av livet.

Gjennom mine mine år som lærer har grunnskolen gjennomført to reformer, Læreplan av – 97 (L-97) og Kunnskapsløftet (K-06) – og i takt med disse har naturligvis skolens innhold, fokus og praksis forandret seg. Jeg har erfart at skolen i stadig økende grad vektlegger teori framfor praksis, dokumentasjon og rapportering fremfor tid med elever, tester og øving fremfor psykososialt arbeid.

Utviklingen man ser, er at rekrutteringen til yrket svikter og stadig flere dyktige og engasjerte lærere velger å forlate skolen. Denne utviklingen bekymrer meg sterkt.

1.2 Avhandlingens problemstilling, forskningsspørsmål og avgrensning

Denne avhandling handler om lærernes perspektiv og hvordan de tenker om skolen og dens utvikling. Tittelen *Dame i eget hus? – Lærerfortellinger om skolen* henspiller på det faktum at det i grunnskolen er en sterk overvekt av kvinnelige lærere – fersk statistikk viser at 75 prosent er kvinner; på barnetrinnet er kvinneandelen mer enn 90 prosent (SSB 2014).

- Hvilke prinsipper styrer egentlig skolens læringshverdag – og hvem er premissleverandørene?
- Hvordan opplever lærerne sin medbestemmelse og mulighet til å påvirke læringshverdagen?
- Står lærerne inne for skolens innhold og praksis?
- Gjenspeiler den manglende offentlige debatt deltakelsen en ny trend i lærernes tradisjonelle samfunnsengasjement?

Slike spørsmål er det bare lærerne selv som kan besvare. Til tross for at lærerne er de som har mest kompetanse i skole spørsmål, høres stemmene deres knapt når skolen diskuteres. Denne avhandlingen gir stemme til lærerne for å søke å besvare de overnevnte spørsmål.

Min problemstilling er to-delt og lyder:

I hvilken grad har lærere medbestemmelse i skolen – og hvorfor er det viktig at de har det?

Jeg vil avgrense avhandlingen til å gjelde lærere i grunnskolen. Med skolen mener jeg den norske skolen som system, med den statlige og kommunale organiseringen den har og med de føringer den retter seg etter. Med medbestemmelse menes her lærernes opplevelse av å kunne påvirke skolens innhold og praksis i læringshverdagen.

1.3 Avhandlingens struktur

Avhandlingen starter med ei teoretisk orientering. Her presenteres ulike teorier som kan bidra til økt forståelse for, og større forklaringskraft til mine empiriske funn. Deretter vil jeg i metodekapitlet redegjøre for innsamling av datamaterialet, utfordringer knyttet til dette og tanken bak de valg jeg gjorde på metode.

I kapittel fire presenteres min empiri gjennom fem intervju av lærere.

I kapittel fem og seks vil mitt empiriske materiale drøftes i lys av den teori som er presentert i teoretiskapitlet. I kapittel fem *Skolen som translasjonsarena*, ser jeg nærmere på skolens premissleverandører og de ledelsesprinsipp skolen styrer etter. Her diskuteres også lærernes rolle i implementering av nye reformideer – hva skjer når reformer treffer skolestua – i hvilken grad er reformene forankret i blant de som skal utføre dem og til slutt; hvordan påvirkes læreren og lærernes arbeid av ulike reformer?

Kapittel seks har jeg valgt å kalle *Trusler for den profesjonelle lærer*. Her vil jeg drøfte konkrete ting som vanskeliggjør lærerens mulighet til å gjøre den jobben hun mener vil tjene skolen og elevene best. Avslutningsvis vil jeg, i kapittel sju, diskutere hvorfor det er viktig at lærere har medbestemmelse i skolen. Helt til slutt vil jeg oppsummere mine funn, konkludere min problemstilling og forskningsspørsmål og diskutere hvordan min forskning kan utfordre fremtidig skoleforskning.

2. Teoretisk forankring

I det følgende skal jeg presentere avhandlingens sentrale teoretiske orientering. Av aktuelle teoretikere valgte jeg Jürgen Habermas, Kjell Arne Røvik og Andy Hargreaves. Hos Habermas vil jeg belyse teorien om kommunikativ handling, livs- og systemverden og det han omtaler som *det demokratiske maktkretsløpet*. Jeg vil så redegjøre for Røviks teorier om reformer og translasjoner i skolen. Til sist vil jeg presentere Hargreaves teorier om lærerkulturer og lærer-kapital. I min redegjørelse for disse teoriene har jeg prioritert ei kvantitativ fremfor kvalitativ teoribelysning; dette fordi det er flere teorier hos disse teoretikerne jeg finner svært relevant til min problemstilling. Dette var ei nødvendig prioritering tatt i betraktning avhandlingens stramme ramme. De ulike teoriene vil følgelig presenteres relativt kort.

2.1 Jürgen Habermas: En kommunikasjonsteoretisk syntese

Den tyske sosiologen Jürgen Habermas var en del av Frankfurterskolen, hvis vitenskapsteoretiske utgangspunkt er kritisk teori. Kritisk teori nøyer seg ikke med å beskrive den sosiale virkeligheten, men legger grunnlag for endring og søker å tjene en praktisk hensikt. Forskning skal ha konsekvenser som bidrar til å skape et samfunn der menneskene har individuell frihet, sosial trygghet og muligheter til politisk deltakelse. Kritisk vitenskap skiller seg fra naturvitenskap og samfunnsvitenskap ved at den er knyttet til menneskets selvrefleksjon. Gjennom synliggjøring av forbindelse mellom erkjennelse og interesse, vil aktørene kunne reflektere over undertrykkelse, makt- og herredømmeforhold og rasjonelt diskutere seg frem til mål og formål (Habermas 1978). Habermas var sterkt preget av det som skjedde under andre verdenskrig; hans anliggende har hele tiden vært å ta et oppgjør med det som muliggjorde Auschwitz og med tyskernes unnfalighet i etterkrigstiden.

2.1.1 Teorien om kommunikativ handling

Habermas undersøkte om kritisk teori kunne begrunnes i en teori om kommunikasjon. Menneskets språklige kompetanse og aktivitet er grunnleggende for sosialt samkvem og nødvendig for at et samfunn skal kunne fungere. Det er derfor gode grunner for å

argumentere med at kommunikasjon skal være utgangspunktet for samfunnsteorien, og for at elementene i teorien må søkes avdekket gjennom en analyse av hverdagslivets samhandling og kommunikasjon (Habermas 1984). Habermas skiller mellom to typer sosiale handlinger: 1) strategiske, hvis handlinger koordineres gjennom positive og negative sanksjoner, som belønning eller straff, og 2) kommunikative handlinger, som er Habermas eget begrep. Ved slike handlinger er det språklig enighet som sikrer koordineringen av aktørenes handlingsplaner. Man snakker seg frem til en felles og forpliktende situasjonsdefinisjon.

Når mennesker samhandler gjennom språket, etableres det alltid en relasjon til tre ulike verdener eller virksomhetsområder: 1) en objektiv verden av fakta, 2) en sosial verden av normregulerte sosiale relasjoner og 3) en subjektiv verden av indre tilstander. Til hver av disse verdener reises det ett kritiserbart gyldighetskrav for kommunikativ handling. For at kommunikasjonen skal betegnes som gyldig, må det som sies om den objektive verden være sant, den sosiale verden må være normativ riktig og den subjektive verden må være sannferdig. Da disse tre gyldighetskravene er kritiserbare må kritikken møtes med å ”bringe til torgs grunner som kan underbygge gyldigheten av det vi sier” (Aakvaag 2008: 176). Rasjonelle argumenter binder oss i form av gode grunner til å handle i overensbestemmelse med hva vi gjennom språklig kommunikasjon har blitt enige om.

Det er de gode grunnene og argumentene som understøtter en talehandlings kritiserbare gyldighetskrav, som gir kommunikativ handling dens handlingsmotiverende kraft og koordineringsegenskaper, og ikke, som ved strategisk handling, negative eller positive sanksjoner (ibid: 176).

Slik Habermas ser det er enighet det iboende mål for all kommunikasjon (Habermas 1999). Språklig kommunikasjon er basert på det Habermas kaller *kraften i det bedre argument*, dette står i motsetning til penger og makt som er regulert gjennom belønninger og trusler. (Aakvaag 2008). Habermas ønsker med sin handlingsteori å vise hvordan den destruktive siden ved den instrumentelle rasjonaliteten skaper undertrykkende samfunnssystemer som kan overvinnes.

2.1.2 Livsverden og systemverden

Habermas innfører Husserls begrep livsverden som et komplementær begrep til kommunikativ handling.

Habermas betegner livsverden som det utømmelige reservoar den enkelte aktør besitter av tause og førteoretiske oppfatninger, verdier, klassifiseringsskjemaer, normer, ferdigheter, lojaliteter etc. og som vedkommende trekker på som ressurs i sin hverdagspraksis når han eller hun konstruerer en meningsfull hverdagspraksis (Aakvaag 2008: 176).

Livsverden fungerer slik som en arena der språklig basert handling forløper rimelig friksjonsfritt. Samfunnsmedlemmene tar mye for gitt; argumentasjon er ofte overflødig og man trenger ikke underbygge gyldigheten i alt som sies.

Habermas hevder at når vi bruker språket som koordineringsmekanisme, vil handlingen over tid produsere og utkrystalliseres i tre elementer som svarer til samfunnets tre grunnbestanddeler: kultur, institusjoner og personer. I et aktør-struktur-perspektiv vil kultur og institusjoner her svare til systemet, og personen naturlig til aktøren. Habermas betrakter sin handlingsteori som et uerstattelig medium for kulturell reproduksjon; og det er et poeng for han at forholdet mellom kommunikativ handling og samfunnet er gjensidig muliggjørende. Habermas forankrer aktørens frihet og selvstendighet i språklig formidlet samhandling. All kommunikativ handling er jo basert på en selvstendig ja/nei-stillingtaken til kritiserbare gyldighetskrav, og gir oss derfor muligheten til å kritisere innholdet i kulturelle verdensbilder og etablerte ”sannheter”, rettferdigheten av de institusjonelle normene og reglene. Det er primært denne språklige refleksiviteten som gir aktørene en viss uavhengighet vis-a-vis strukturer hos Habermas (ibid.).

Habermas innfører et systemperspektiv som et supplement til livsverdenperspektivet. I systemverden er det de strategiske handlinger som har fokus, og handlingene er instrumentelle og formålsrasjonelle. I dette perspektivet vektlegges to forhold: Materiell tilpasning og styring. Til sammen utgjør disse samfunnets materielle reproduksjon (i motsetning til samfunnets symbolske reproduksjon). Habermas hevder at det som et resultat av forsøket på å effektivisere politisk styring og økonomisk produksjon, i moderne samfunn har vokst frem det han kaller styringsmedier som på visse områder har erstattet språket som

koordineringsmekanisme (ibid.) Her sikter Habermas fremfor alt til de to styringsmediene penger og makt.

Ifølge Habermas har penger og makt gjennom å erstatte kommunikativ handling frembrakt to særegne moderne institusjoner: markeder og byråkratier. Disse har igjen utviklet en selvstendig og overindividuell logikk som i stor grad utspiller seg ”bak ryggen” og ”over hodene” på aktører (ibid.: 183).

Habermas er i utgangspunktet positiv til utdifferensiering av marked og byråkrati. Ved å la penger og makt erstatte kommunikativ handling er markeder og byråkratier særdeles effektive med henblikk på økonomisk produksjon og politisk styring. Grunn til bekymring oppstår først i det øyeblikket marked og byråkrati slår tilbake og trenger inn i livsverdenen igjen. Det er dette Habermas kaller systemets kolonisering av livsverdenen (ibid.)

Kolonisering inntreffer når marked og byråkrati gjennom penger og makt trenger inn i og omorganiserer disse kommunikativt integrerte sfærene i tråd med byråkratisk og kommersielle logikker som er disse sfærene fremmed (ibid.: 186).

I den grad dette skjer, vil det svekke reproduksjonen av livsverdens tre komponenter: Kultur, institusjoner og personer. Dette vil over tid føre til hva Habermas omtaler som tre hovedformer for *sosiale patologier*. En svekket kultur vil føre til meningstap, en svekket integrasjon i institusjoner vil kunne føre til anomi og en svekket sosialisering på aktørnivå vil kunne ende i individuelle psykopatologier². Habermas forstår således systemets kolonisering av livsverdenen primært som en konflikt mellom språklig, integrerte samfunnsområder som familien, offentligheten og skolen, og systemene marked og byråkrati. Penger og makt setter livsverden i parentes.

2.1.3 Det demokratiske maktkretsløpet

Habermas er opptatt av å vise hvordan hans handlingsteori kan få gjennomslag i systemkonteksten, hvor penger og makt har en sterk tendens til å overkjøre kraften i det bedre argument. I hans demokratiforståelse har det sivile samfunn funksjonen som varsellampe. ”Aktivister, nettverk, organisasjoner og aktører skal fange opp budskap som gjennom

² Psykopatologi: oppførsel og erfaringer som kan tyde på mental sykdom eller psykologisk svekkelse.

kommunikativ handling sirkulerer rundt i samfunnet, for så å varsle resten av samfunnet om problemer knyttet til markedets og byråkratiets kolonisering av livsverdenen” (Aakvaag 2008: 189). Gjennom å organisere medlemmer rundt forskjellige problemer kan organisasjoner og bevegelser sette et politisk trykk bak saker som det ellers ville blitt snakket mer uforpliktende om rundt kjøkkenbordene eller i pausen på jobben. Skal det sivile samfunn lykkes i sin varsellampefunksjon, må imidlertid slike saker settes på dagsorden i det offentlige rom. Offentligheten er styrt av idealet om herredømmefri dialog, hvilket betyr tre ting: 1) Alle skal ha rett til deltakelse, 2) Ingen temaer skal være unntatt å bli diskutert og 3) Det er bare kraften i det bedre argument som gir innflytelse, ikke penger eller makt. Offentligheten er altså arnested for kommunikativ handling, og den enighet som oppstår her – den offentlige mening – utgjør samfunnet og borgernes felles stemme. Offentligheten har i Habermas perspektiv tre funksjoner: For det første skal den sette viktige tema og problemer på dagsorden og slik varsle borgerne om f.eks meningstap, anomi eller psykopatologier i forlengelsen av systemets kolonisering av livsverden. Dernest skal den utarbeide løsninger på slike problemer. Til slutt skal offentligheten forsøke å sluse den offentlige mening som etableres, inn i det formelle politiske system. Offentligheten mangler nemlig den beslutnings- og handlingskapasitet som det formelle politiske system besitter. I offentligheten diskuteres det bare.

Det demokratiske maktkretsløpet kan i en viss forstand sies å være Habermas` løsning på aktør/struktur-problemet i moderniteten. Hvis det demokratiske maktkretsløpet er en rimelig vellykket fremstilling av moderne demokratiske prosesser på sitt beste, viser det at det er mulig for moderne samfunnsmedlemmer å organisere seg til kollektiv handling og slik påvirke sosiale strukturer som man som enkeltpersoner og smågrupper kan gjøre svært lite med.

2.2 Styringsideologi, reformideer og translasjonsteorier i skolen

Tom Tiller lanserte begrepet ”Kenguruskolen” i 1990. Det er en skole som hopper fra metode til metode, fra ideologi til ideologi eller fra guru til guru uten dypere planer eller forståelse for hvorfor. ”Nå er det kommet noe nytt, alle andre driver med det og da må vi også!”.

Kjennetegn ved "Kenguruskolen" er blant annet uklart identitet og mangel på en faglig og verdimelessig forankring i "sånn gjør vi det ved vår skole" (Tiller 1990).

Vet vi ikke helt hva vi selv står for, er det lett å la seg rive med når ny metodikk blir presentert. Mye har skjedd på utdanningsfeltet siden Tillers kenguruskole. New public management (NPM)³ har befestet seg som styringsideologi og utallige skolereformer kommer og går.

2.2.1 New public managements inntog i skolen

Med tro på marked og konkurranse som virkemidler for høyere produksjon og kvalitetsheving, har ulike NPM-reformer også nådd skolen. Forankret ideologisk i liberalisme og konservatisme ble målstyring det bærende styringsverktøy for utdanningssektoren (St.meld. nr. 37 1990-91) Målene skulle nås i form av dokumenterte resultater; hensikten var økt effektivisering og bedre kvalitet. Bak NPM ligger kritikken om en ineffektiv offentlig sektor. NPM representerer en form for "effektivitetspanteisme", dvs. "effektivitet er i alt". For å fremme effektivitet skal offentlig sektor slankes, regler skal bli enklere, fristilling økes, roller bli klarere, markedsmekanismer tas mer i bruk, mer brukermedvirkning, osv. (Christensen og Lægreid 2001).

NPM kjennetegnes ved blant annet: Økt vekt på service og brukermedvirkning, økt bruk av konkurranse og marked, desentralisering av beslutningsmyndighet, belønning for måloppnåelse, økt fokus og økt press på ledelsen. I skolen har det gradvis blitt implementert et markedsorientert språk: Det snakkes nå om brukere, resultatenheter, enhetsledere, effektivisering, omdømmebygging, kritisk suksessfaktor, dialogmøte, balansert målstyring, resultatansvar, karriereveier, brukermedvirkning og stykkprisfinansiering. Parallelt med dette har mange kommuner innført fritt skolevalg, hvilket gir elevene, brukerne, muligheten til å velge skole ut fra egne interesser. Stadig flere kommuner har også i denne prosessen gått over til en to-nivå-modell for styring. Med to-nivå-modellen har det skolefaglige nivået blitt utvannet eller forsvunnet fra kommuneadministrasjonen. Samtidig har rektorene, eller enhetslederne fått større makt – på den andre siden har presset på dem økt: det stilles fra rådmannsnivå større krav om kostnadseffektiv drift, kostnadskutt og budsjett disiplin.

³ New public management: brukes som betegnelse på en reformbølge som siden 1980-tallet har hatt som mål å effektivisere offentlig sektor

Som en konsekvens av NPM-ideologien mener Røvik at offentlige institusjoner, også skolen, har beveget seg fra å bli ledet til å bli styrt. Mens ledelse handler om desentralisert, direkte og gjerne dialogbasert påvirkning primært utøvd i relasjon mellom den enkelte leder og ansatte, handler styring mer om sentralisert, direktivlignende påvirkning utøvd indirekte, blant annet gjennom formelle strukturer og formaliserte prosedyrer og rutiner (Røvik 2010). Parallelt med ei avtagende satsning på ledelse mener Røvik det kan observeres økt forståelse for og økt satsning på indirekte styring. Rehierkarisering er en fellesbetegnelse på en rekke ideer og grep som alle sikter mot å øke toppledelsens kapasitet til å bedrive styring av underordnede enheter og ansatte. Røvik nevner balansert målstyring som eksempel på dette:

Det er et system for identifisering, registrering og måling av så vel finansielle som ikke-finansielle kritiske faktorer som påvirker organisasjonens måloppnåelse, og som fremfor alt er utformet som et styringsredskap for virksomhetens øverste ledelse(...) Typisk for samtiden er at svært mange organisasjoner tar i bruk systemer som kontinuerlig overvåker og registrerer medarbeidernes innsats og atferd for øvrig på en rekke variabler (ibid.: 68)

En tredje styringstrend som preger samtiden, er ifølge Røvik prosesstrenden. ”Spissformulert kan en si at fokus rettes mot hvordan man mest mulig effektivt kan fremstille de best mulige produkter og tjenester som flest mulig er villige til å betale mest mulig for” (ibid.).

Her kan prosesskonseptet LEAN⁴ nevnes, hvis grunnleggende tenkning ble utviklet i japansk bilindustri i 70-årene. I de siste årene er denne prosessen solgt inn i offentlig virksomhet, og flere kommuner jobber nå LEAN-prosessivt. Tanken bak er at mer praktiske grep skal skape en mer effektiv og mindre ressurskrevende fremstilling av vedtak, varer og tjenester. ”Plunder og heft” skal bort. ”Produksjonen” skal forløpe så effektivt og friksjonsfritt som mulig. Kommunene eier skolene og dermed er det også denne styringsformen som preger skolens ledelse. Røvik mener den siste hovedtrenden i samtidas organisasjonstenkning kommer til uttrykk i en mengde tilsynelatende nokså forskjellige ideer. Disse ideene har ifølge Røvik et ekspressivt aspekt. Med et felles begrep kan dette benevnes som ideer, oppskrifter og reformgrep for organisatorisk omdømmehåndtering (ibid.)

⁴ LEAN: Lean manufacturing (på norsk: slank produksjon). Betegner en produksjonsmetode for fremstilling av varer og tjenester. Begrepet er hentet fra edelsesteori og kom i bruk på 90-tallet.

2.2.2 Reformideer i skolen

Ifølge Røvik (2014) blåser nå forandringens vinder som aldri før over norsk skole. Dette kommer til uttrykk i mange reformideer; oppskrifter på hvordan de pedagogiske kjerneoppgavene bør utformes. Mål- og resultatstyring og LEAN-prosesser er allerede nevnt; i tillegg er det i tiden å snakke om og satse på klasseledelse, skolevandring, bedre skoleledelse, tiltak mot tidstyver, motivasjon-, mål- og mestringsprogrammer, vurdering for læring og evidensbaserte praksiser, som eksempelvis PALS⁵.

Røvik viser til tre implementeringsdoktriner i skolen: 1) Den hierarkiske, 2) profesjonsdoktrinen og 3) nettverksdoktrinen.

Den første beskrives som den dominerende implementeringsdoktrinen. Her muliggjøres ei rask og relativ uproblematisk implementering ved hjelp av sterk og stram styring fra sentrale skolemyndigheter. Det har gjennom de siste år vært satset massivt på sentralisme, styring og standardisering i norsk skole. Røvik mener denne trenden er en del av en internasjonal ide, der tro på sterkere overordnet styring på bekostning av lokal frihet råder. En annen grunn til denne trenden beskrives av Røvik som ei ny-politisering av skolen; kvalitet i skolen vektlegges sterkt hos de politiske partiene – og politiske maktkamper avgjøres gjerne på hvorvidt man lykkes i skolepolitikken. Dette sier Røvik er ei viktig forklaring på fremveksten av økt sentralisert kontroll og tilsynsbyråkrati i skolen (ibid.)

Profesjonsdoktrinen for implementering av nye reformer er et mer reformpessimistisk perspektiv. Det handler om at reformideene ikke passer inn i praksisfeltene, med det utfall at de frastøtes. Dette scenario hevder Røvik har betydelig forankring på gulvet blant det pedagogiske personell på skolene. Skolen fremstår her som en verdibærende institusjon, der man generelt er skeptisk til endringsforsøk – særlig de som kommer utenfra og de som plutselig skal gjennomføres. Reformideer passer ikke inn i verdier og komplekse praksiser som preger hverdagen i skolen. Ut fra et profesjonsperspektiv må iverksettelsesprosesser være godt jorda; de bør være drevet frem nedenfra i utdanningsfeltet og opp – og læreren bør være den sentrale kraft i implementeringen. Den grunnleggende tanken er at lærerprofesjonen og dens medlemmer er de mest kyndige i skole spørsmål.

⁵ PALS (Positiv Atferd og Læringsstøttende Samarbeid) er en norsk tilpasning av de skoleomfattende modellene SW PBIS (School-Wide Positive Behavioral Intervention Support) som er utviklet ved Univeristetet i Oregon. Modellen er videreutviklet og tilpasset norske forhold av Atferdssenteret.

Det kyndige, konstruktive og kritiske lærerblikk må derfor bringes tungt inn og være det som gir autoritet i implementeringsarbeidet (...) Det er liten tvil om at profesjonsdoktrinen de siste årene er blitt fortrenget av hierarki-doktrinen og har fått mindre plass i implementeringen av reformideer i skolen (ibid.:112)

Det tredje og siste scenario kaller Røvik nettverksdoktrinen. Det handler i grove trekk om det motsetningsfylte forholdet mellom ønske om ro i skolen, til i større grad kunne utvikle seg på egne premisser, og ytre press om å være endringsvillig. Her utøves det press på rektorer og skoleledere både nedenfra og ovenfra. Røvik mener dette dilemmaet kan løses ved å ta ideer inn i skolen, men la være å ta dem i bruk. Forholdet mellom prat og praksis frikobles; reformpraten finner ikke veien inn til klasserommet.

Rask tilkobling, frastøting og frikobling er altså skjebner som reformideer i skolen kan få. Røvik argumenterer imidlertid for en alternativ tilnærming: Implementering som oversettelse. I boken *Reformideer i norsk skole* (Røvik m/fl. 2014) redegjør han for det han kaller translasjonsteorier.

2.2.3 Translasjonsteorier i skolen

Røviks translasjonsteori tar utgangspunkt i følgende grunninnsikt: Når ideer eller oppskrifter implementeres, skjer det ikke bare noe med organisasjonen, men også noe med ideen. Hovedresonnementet er veldig enkelt: Reformideer, for eksempel balansert målstyring, klasseledelse, skolevandring – det er nettopp ideer og ikke fysiske gjenstander som biler og båter – de har ikke fått sin utforming en gang når de ble produsert; så når reformideer spres, blir de kontinuerlig oversatt og omforma og kommer til uttrykk i stadig nye versjoner. Kvalitetsstyringa i skolen skal være forskjellig fra kvalitetsstyring i japansk bilindustri. Røvik peker på ulike årsaker til at ideer blir oversatt. Noen foretar en bevisst, rasjonell oversettelse. Dette skjer i de tilfeller hvor skolens ledelse ønsker at implementeringa skal foregå stykkevis og delt fremfor fullt og helt. Man gjør ideen om til sin egen – implementerer det en synes passer og lar resten være. I andre tilfeller oversettes ideene for å unngå konflikter. Rektor innser for eksempel at ideen vil være vanskelig å selge inn i lærerkollegiet; han forutser en massiv motstand – og foreslår så en egen variant av ideen. I andre tilfeller oversettes ideene ubevisst. Røvik argumenterer for at lokal oversettelseskompetanse er avgjørende for å lykkes i en skole i stadig endring. I stadig større grad foreskriver skoleeier

og utdanningsdirektoratet detaljert hva et tiltak skal inneholde og hvordan det skal praktiseres i praksisfeltet. Røvik mener det kan innskrenke praksisfeltets muligheter til å lage egne versjoner av tiltaket. Implementeringa blir da ei tilnærma kopiering av skoleeiers intensjon. (ibid.). Måten reformideer oversettes på i skolen vil dermed være avgjørende for om og hvordan de virker i praksisfeltene. Røvik mener vi ikke bare må bry oss om hva reformideene kan gjøre med skolen, men også ha fokus på hva skolen kan gjøre med ideen. Han mener at bedre oversettelsespraksis kan øke kvaliteten i skolen (ibid.).

Hvordan skal en så bli en god oversetter? Her er nøkkelbegrepet translatørkompetanse. Røvik viser til fire dyder for den gode oversetter i skolen.. ”Gode oversttelsler forutsetter at oversetteren må besitte – og må kunne kombinere – grundig kunnskap om de kontekstene de oversettes mellom” (Røvik 2014: 416) Dernest må hun ha mot til ikke å være for boklig og til ikke å ha for stor respekt for et konsept. Oversetteren må tillate seg å legge til og trekke fra. Videre må hun ha tålmodighet og forståelse for at ideer må modnes før de finner veien ned i praksisfeltet. Til sist må oversettere ha styrke. De må kunne kombinere sin kunnskap på feltet med myndighet (ibid.)

2.3 Læreryrket i spennet mellom modernitet og post-modernitet

I innledninga trekker jeg fram begrepet postmodernitet. Den britiske sosiologen Andy Hargreaves har forsket mye på lærere og deres arbeidsvilkår, og er opptatt av de akselererende forandringene i skolen. Hans hovedpoeng er at det som bidrar til å forme mønstre og endringer i dagens skole, er en kraftfull og dynamisk kamp mellom to enorme samfunnskrefter: modernitet og postmodernitet. Hargreaves hevder vi har en moderne skole i et postmoderne samfunn; skolen henger ikke med i tida. Moderniteten preges organisasjonsmessig av store, komplekse, ofte tungroddede byråkratier, hierarkisk oppbygd.

Under den moderne tilstand råder system og orden og ofte en opplevelse av kollektiv identitet og tilhørighet (...) Selve størrelsen og det upersonlige og rasjonelle ved den organiserte tilværelse kan også føre til fjernhet, fremmedgjøring og manglende opplevelse av mening i tilværelsen. (Hargreaves 1996: 18)

Postmodernitet er på den annen side en samfunnstilstand som organiseres rundt andre prinsipper enn under den moderne. Her avspeiles behovet for fleksibilitet og mottakelighet i en mer desentralisert og flat beslutningsstruktur; mindre spesialisering og mindre rigide roller eller grenser (ibid.)

Den postmoderne verden er hurtig, komprimert, kompleks og usikker. Den byr på enorme problemer og utfordringer for vår modernistiske skolesystem og for lærerne som har sitt virke der. Komprimeringen av tid og rom fører til stadig raskere endringer, endringstretthet og en intensivering av lærernes arbeid. (ibid.: 19)

2.3.1 To endringsperspektiver: Profesjonalisering og intensivering

Politiske og administrative endringstiltak i skolen har ifølge Hargreaves en tendens til å overse, misoppfatte eller overkjøre lærernes egne ønsker om forandring. Slike tiltak baserer seg vanligvis på prinsipper om tvang, styring og kunstgrep for å få lærerne til å forandre seg. De bygger på antakelser om at nivået i undervisningen er for dårlig, og at elevene mislykkes eller faller ut av skolen fordi mange lærere fører en mangelfull eller feilrettet praksis. Lærernes egne ønsker springer ut av helt andre motivasjoner enn det opportunistiske politikere, utålmodige administrasjoner og engstelige foreldre ofte forestiller seg (ibid.).

Hargreaves viser til to perspektiver på læreryrkets forandringer: profesjonalisering og intensivering. På den ene siden argumenteres det for at disse forandringene er uttrykk for større profesjonalitet i yrket; på den andre siden ses forandringen på som ei forvitring og deprofesjonalisering av lærernes arbeid. Intensiveringstesen hevder at læreryrket er blitt mer rutinepreget og der er mindre fokus på selve faget. Lærerne har mindre begrenset mulighet til å foreta en profesjonell vurdering som er best tilpasset egne elever i egne klasseromssituasjoner.

Det er en byråkratisk styrt opptrapping av press, forventninger og kontroll av hva læreren gjør og hvor mye de bør gjøre i løpet av skoledagen. Hargreaves (1996) hevder at lærerne blir behandlet nærmest som alkoholikere under rehabilitering – som folk som trenger trinnvise undervisningsmetoder, eller som lydige må føye seg etter tester og læreplaner om de skal oppnå resultater. Lærernes arbeid blir beskrevet som mer og mer intenst; med et økende press og stadige innovasjoner, under arbeidsvilkår som ikke holder tritt med endringstakten (ibid.)

Hargreaves hevder at lærere og skoleadministrasjoner har ulik oppfatning av hva som er realistisk å rekke over gjennom en arbeidsdag. Mens administrasjonen stadig fyller på med byråkratiske pålegg, sliter lærerne med dårlig samvittighet for ikke å ha tid nok til oppfølging av den enkelte elev. Hargreaves mener denne tidsrelaterte misforståelsen mellom lærere og administrasjon henger sammen med avstand mellom deres to livsverdener – en avstand som synes å øke. Dersom separasjonsprosessen fører lærerne og administrasjonens verden lengre fra hverandre, er kolonisering en motsatt prosess, som fører dem sammen igjen, men da på en spesiell måte. Kolonialiseringen er i denne sammenheng en prosess der administrasjonen legger beslag på eller koloniserer lærernes tid til egne formål (ibid.). Goffmanns (1958) begrep om frontstage (fasaderom) og backstage (bakrom) vil i denne konteksten være at klasserommet representerer fasaderommet, det som vises, mens den undervisningsfrie tiden vil være i bakrommet. Intensiveringstesen vil hevde at lærernes bakrom blir kolonisert (Hargreaves 1996).

Ifølge Hargreaves vurdering vil det være fruktbart å gi lærerne mer ansvar og større fleksibilitet når det gjelder sin egen tid og hva den skal brukes til om skolen skal være postmoderne.

2.3.2 Individualisme og individualitet versus samarbeid

Det er en utbredt oppfatning at de egenskaper og kjennetegn som faller inn under lærerindividualisme, isolasjon og det som blir kalt privatisme, utgjør alvorlige trusler for lærernes utvikling som yrkesutøvere og utviklingen av felles pedagogiske mål (Hargreaves 1996). Endringstiltak og pedagogiske visjoner som skaper entusiasme, forpliktelse og lojalitet hos de som slutter opp om dem, kan like fullt være grunnlag for kjetteri blant dem som stiller spørsmål, tviler eller tenker annerledes.

Kjetteriet skal ikke forsteines eller tilbakevises; å dømme en tanke som kjettersk er å avskrive den uten videre diskusjon. Kjetteriet som sosial konstruksjon er i den forstand en ideologisk kraft. Den undertrykker en egentlig diskusjon, ved at alternativene nedlatende avvises som useriøse, eller ved at den personlige troverdigheten hos dem som forfekter den undergraves (ibid.: 170).

Hargreaves viser til Szasz⁶, som beskriver kjetteriet i sin opprinnelige betydning som en valghandling. Kjetteri betyr en uavhengig vurdering (Hargreaves 1996: 187). Mens gruppen mener at medlemmene ukritisk skal gjengi gruppens overbevisninger, sier Szasz at den enkelte må tenke selv. ”Det er det som gjør en til individ” (ibid.: 171). Szasz’ analyse av kjetteriet konkluderer med at lærernes autonomi som yrkesutøvere, makten og retten til å gjøre selvstendige vurderinger, er blitt angrepet (ibid.). Trusler mot individualiteten, i form av obligatoriske krav om å følge andres ikke helt veloverveide skjønn, er ifølge Szasz knyttet til udyktighet. Hargreaves mener derfor at forsøk på å komme individualismen til livs bør gjøres med varsomhet,

så de ikke samtidig undergraver individualiteten med dens tilhørende dyktighet og effektivitet. I altfor mange tilfeller har kampen mot individualismen foregått uhemmet, og eksentrisiteten, uavhengigheten, fantasien og det personlige initiativet – alt det vi kaller individualitet – er blitt ofret (ibid.: 189).

Hargreaves’ forskning konkluderer blant annet med at skoleledelsens begrunnelser for å fremelske kollegasamarbeid på bekostning av ”den privatpraktiserende lærer” ofte ligger i en ansvarsetikk, der profesjonelle forpliktelser vektlegges. Som en motsats til denne etikken bruker Hargreaves Gilligans begrep omsorgsetikk. ”Stilt overfor eksterne krav om konformitet og lojalitet kan det å søke tilflukt i en individualistisk lærerkultur handle om nettopp å opprettholde omsorgen” (ibid.: 182).

Hargreaves argumenterer for at omsorg og individualitet ikke har vært fullt ut verdsatt i skolen. Han mener slike egenskaper ikke har fått den anerkjennelse de fortjener, ei heller er slike egenskaper ved lærerne viet særlig plass i den forskning og de reformbevegelser som intenderer å skape en bedre skole. ”En levende lærerkultur bør være i stand til å unngå individualismens begrensninger og samtidig verdsette dens kreative muligheter” (ibid.: 192).

I sin forskning på lærere fant Hargreaves fire hovedtyper lærerkulturer. Samarbeid og individualisme er to av dem. De andre to kaller han balkanisering og påtvunget samarbeid.

⁶ Thomas Stephen Szasz: amerikansk psykiater og forsker (1920-2012)

2.3.3 Påtvunget kollegialitet og balkanisering

Det blir ofte argumentert med at samarbeid og kollegialitet uansett form vil føre til myndiggjøring, kritisk refleksjon eller motivering for en kontinuerlig utvikling. I praksis er det imidlertid ifølge Hargreaves bare visse former for samarbeid som virker slik (ibid.) Arbeidsrelasjonene i en god samarbeidskultur har følgende trekk: Spontanitet, frivillighet, utviklingsorientering og uforutsigbarhet. I tillegg er relasjonene her omfattende i tid og rom og man samarbeider ikke bare om ting som blir igangsatt utenfra, men også om prosjekter som lærerne selv har utviklet. Påtvunget kollegialitet kjennetegnes på den andre siden ved at den er administrativt regulert og deltakelsen er obligatorisk. I tillegg er en slik type kollegialitet orientert mot implementering; den er forutsigbar: bundet til fast tid og sted. I praksis vil en kultur preget av påtvunget kollegialitet blant annet vise seg i obligatorisk bruk av undervisningsfrie timer, samordningsmøter med spesialpedagog og kollegaveiledning. Hargreaves mener en slik kultur for det første vil føre til ineffektivitet; lærerne må møtes uten nødvendigvis å ha noe på dagsordenen. Dernest ligger det implisitt i påtvunget kollegialitet at samarbeidet mangler fleksibilitet. I sine studier fant Hargreaves at:

Lærernes faglige skjønn og profesjonalitet ble overkjørt og energi og krefter ble avledet inn i simulasjoner av oppslutning om administrative krav som dårlig lot seg tilpasse forholdene på hvert enkelt sted (ibid.: 218).

I balkaniserte⁷ kulturer kan mønstrene bestå i at lærerne verken arbeider hver for seg eller sammen med storparten av kollegiet som helhet, men samler seg i mindre undergrupper. Denne typen lærerkultur kjennetegnes spesielt av lav gjennomtrengelighet av kunnskap og overbevisninger; de enkelte undergruppene, eksempelvis ulike fagseksjoner, kan være skarpt atskilte. Stabiliteten i tid og medlemskap er høy, og en identifiserer seg gjerne personlig med undergruppen. I tillegg har balkaniserte lærerkulturer et politisk anstrøk; delkulturen er ikke bare noe som gir identitet og mening, men er også et samlingssted for egeninteresser som forfremmelser og status.

Hargreaves trekker frem det mikropolitiske perspektivet på menneskelig relasjoner, og viser til Blase, som hevder at dette perspektivet ser på bruken av makt for å oppnå ønskede

⁷ Balkaniserte kulturer: Metafor fra krigen i tidligere Jugoslavia på begynnelsen av 90-tallet, der etniske, språklige og kulturelle konflikter førte til store tragedier. Hargreaves bruker begrepet om undergrupper i et lærerkollegium.

resultater i et skolemiljø. Et sentralt punkt for interessen er hvordan visse personer eller grupper kan realisere sine verdier på bekostning av andres, eller har makt eller innflytelse til å finne andre verdier i sitt eget bilde.

Det mikropolitiske perspektivet skjerper blikket for at det kanskje fins liknende prosesser i konstruksjonen av samarbeid og kollegialitet blant lærere – at mer evolusjonære og spontane former for samarbeid erstattes av administrativt kontrollerte, trygge simulasjoner av kollegialitet (ibid.: 201).

Hargreaves mener således at påtvunget kollegialitet og balkaniserte lærerkulturer truer skolen. Gode samarbeidskulturer, der lærerne er med på å legge premissene, er ei forutsetning for en god skole, mener han.

2.3.4 Forretningskapital og profesjonell kapital

Hargreaves opererer med to perspektiver på lærerkvalitet: Forretningskapital og profesjonell kapital. Forretningskapital er sterkt påvirket av NPM og ser på offentlig utdanning som et stort marked, der det handler om å investere minst mulig for mest mulig utbytte. Denne form for kapital drives av sterk målstyring, standardisering er teknisk enkelt og krever et moderat intellekt. Læreren får rollen som funksjonær; undervisning blir sett på som lett – noe som alle kan gjøre. Man benytter seg av målbare data, som forteller hvor eleven er faglig til enhver tid (Hargreaves & Fullan: 2014)

Ytelse betyr mer enn lærerens kunnskap og erfaring, og man kan betale lærerne individuelt avhengig av hva de yter. Det skjer i virkeligheten og det akselererer som bare det (ibid.). Læreren kan også lett erstattes med teknologi; og det kan være gunstig for politikere satt til å forvalte trange budsjett. Dersom online-kurs erstatter den fysiske undervisninga i klasserommet, vil behovet for lærere reduseres – dermed også lønnsutbetalingene.

Den profesjonell kapitalen krever imidlertid høyt kunnskapsnivå og lang erfaring. På grunnlag av denne kunnskapen og erfaringen blir så kloke beslutninger tatt.

Undervisning blir sett på som vanskelig – det krever mye tid og trening. I begrepet profesjonell kapital inngår humankapital (det som individene oppnår), sosial kapital (det som

gruppen oppnår) og til slutt beslutningskapital, som erverves gjennom erfaring, øving og refleksjon. Når lærere samarbeider får man høy sosial kapital; denne kan så øke humankapitalen. For å bruke en fotballmetafor, så er tanken at man spiller hverandre god. Forutsetningen for en god skole er ifølge Hargreaves lærere med profesjonell kapital. Han beklager derfor at samfunnet, med politikere i spissen, i stadig større grad synes å etterspørre forretningskapital i skolen.

3. Metode

Å avgjøre hvordan en best kan tilnærme seg et utvalg forskningsdeltakere for å skaffe seg nødvendig data, avhenger først og fremst av hva det forskes på og hva en ønsker å finne ut. Noen forskningstema egner seg bedre enn andre til dybdeforskning med færre deltakere, såkalt kvalitativ forskning. Ønsker en, på den andre siden, å kunne generalisere sine forskningsresultat, må en gå bredere ut og ta i bruk kvantitative metoder.

Jeg har valgt å belyse mitt forskningstema lærernes livsverden gjennom kvalitativ metode. Jeg skal i dette kapitlet redegjøre for mine metodevalg og diskutere tema rundt disse. Jeg vil starte med å se nærmere på fenomenologien og hermeneutikken og gi en begrunnelse for de metodevalg jeg tok. Dernest vil jeg redegjøre for min innhenting av empiri gjennom kvalitative intervju, og drøfte utfordringer i dette arbeidet. Videre vil jeg si noe om prosessen rundt transkripsjon og analyse. Jeg vil også drøfte kvaliteten i min kunnskapsproduksjon; forskningens reliabilitet og validitet og overførbarhet. Til slutt vil jeg rette fokus mot etikken i forskning og gjøre rede for etiske valg underveis i min egen forskningsprosess.

3.1 Fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming

Jeg valgte ei fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming til min studie av lærerne. Fenomenologi er studiet av menneskelig erfaring og hvordan verden presenterer seg for oss gjennom erfaring. ”Fenomenologien bygger på en underliggende antakelse om at realiteten er slik folk oppfatter at den er” (Kvale & Brinkmann 2009: 45) I fenomenologisk forskning skal man forsøke fange opp forskningsdeltakernes perspektiv eller deres opplevelser av erfaringer (Postholm 2010). Studier av erfaringer krever fortolkning. Hermeneutikk er læren om fortolkning av tekster. ”En hermeneutisk tilnærming innebærer at forskeren skal prøve å oppdage og legge frem meningsperspektivene til folkene som blir studert ved å studere talen eller språket til den som snakker eller skriver” (Postholm 2010: 19). Fenomenologi og hermeneutikk er dermed nært vevd sammen.

I mitt prosjekt valgte jeg kvalitativt forskningsintervju som datainnsamlingsmetode. Gjennom intervjuene søkte jeg læreres erfaringer. Erfaringene ble festet til tape og deretter transkribert. Både lyd og nedskrevet tekst må fortolkes. Det må også de dokumentene jeg brukte som

empiriske kilder i forskninga. Jeg må tilnærme meg disse underlagsdokumentene hermeneutisk; jeg måtte fortolke dem – forsøke finne ut meningen bak denne artikkelen, dette utsagnet, dette leserinnlegget.

Mitt forskningstema ga meg ikke særlig valg med tanke på tilnæringsmåte. Det måtte bli intervju all den tid det var læreres erfaringer jeg var ute etter. Hvordan skulle jeg ellers få tak i disse, om jeg ikke snakket med dem? Nettopp fordi samtale er nødvendig for å få tak i menneskenes opplevelser, oppfatninger og erfaringer av en situasjon eller et fenomen, er intervju vanligvis den eneste strategien for datainnsamling ved fenomenologiske studier (Postholm 2010). Gitt min egen lange erfaring som lærer har jeg i min studie også vært min egen informant. ”Oppdagelser en gjør som egen informant foregår ikke bare i form av små episoder og påfølgende aha-opplevelser. Det hender også at oppdagelser kommer mer gradvis og ut fra mange og gjentatte episoder i en rolle som en innehar over lengre tid” (Wadel 1991: 64).

Både forskningstema og metodevalg er fundamentert både på 1) min forforståelse: Min subjektive teori om at lærerne er lei og slitne av å svare på spørreundersøkelser og fylle ut skjema av alskens art – men at de like fullt har sterke meninger om skolens virke og behov for å formidle sine erfaringer, og 2) det faktum at lærerstemmene, lærererfaringene, etterlyses i den offentlige debatten om skolen. Jeg ønsket å få lærerne i tale, lytte til dem, vise genuin interesse for deres yrkeshverdag og deres tanker om skolen som system, kunnskapsformidler og oppdragende institusjon. Jeg ønsket å se skolen fra informantenes perspektiv. De skulle få fortelle – ause ut av seg sine erfaringer, sine tanker, sin optimisme og sin pessimisme; - jeg skulle stille spørsmål, lytte, etterspørre og så fortolke. Det er nettopp dette som er ei fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming; fortolkning av tekst og erfaringer.

3.2 Kvalitativt forskningsintervju

Jeg valgte et semistrukturert livsverdenintervju i min forskning på lærerne. ”Et semistrukturert livsverdenintervju brukes når temaer fra dagliglivet skal forstås ut fra intervjupersonens egne perspektiver” (Kvale og Brinkmann, 2004: 47). Denne formen for intervju prøver å innhente beskrivelser av intervjuobjektens livsverden. Spradley (1979)

beskriver godt hvordan man gjennom ei slik tilnærming åpner for innsikt i og kunnskap om de intervjuedes erfaringer:

Jeg ønsker å forstå verden ut fra ditt synspunkt. Jeg ønsker å vite hva du vet, på den måten du vet det. Jeg ønsker å forstå betydningen av dine opplevelser, være i dine sko, føle ting slik du føler dem, forklare ting slik du forklarer dem. Vil du være min lærer og hjelpe med å forstå? (Spradley 1979: 34).

3.2.1 Forberedelse og utvelgelse av respondenter

Før jeg kunne starte prosessen med å velge ut respondenter og komme i gang med selve intervjuene, måtte jeg søke Norsk Samfunnsfaglig Datatjeneste (NSD) om godkjenning av mitt prosjekt. Som vedlegg til søknad, sendte jeg en intervjuguide, en liste over tema jeg ønsket å bringe inn i intervjuet med forskningsdeltakerne.

Kvale & Brinkmann ser på forskningsintervju som et håndverk som må øves:

Når forskerens person blir det viktigste forskningsinstrumentet, blir forskerens kompetanse og håndverksmessige dyktighet – hans eller hennes evner, følsomhet og kunnskaper – avgjørende for kvaliteten på den kunnskap som produseres. (Kvale & Brinkmann 2009: 101).

I profesjonell intervju-sammenheng er jeg som en novise å regne. Mens jeg ventet på godkjenning, øvde jeg derfor på intervjuprosessen ved å prøveintervjue en tidligere kollega. Det viste seg å være nyttig og lærerikt. Ved avspilling av lydopptak registrerte jeg sider ved meg selv som intervjuer, som helt klart kunne forbedres til jeg skulle gjøre dette på ordentlig. Dette handlet for eksempel om at spørsmålene jeg stilte ofte ble for lange og oppstykkede. Jeg stilte først et spørsmål – og så begynte respondenten å svare, mens jeg avbrøt for å utdype spørsmålet. Ved lytting av opptaket etterpå tenkte jeg at jeg muligens gikk glipp av en del god informasjon, fordi jeg avbrøt – det respondenten akkurat skulle til å si, ble aldri sagt. Jeg var generelt for aktiv under intervjuet; jeg brøt av for tidlig flere ganger for å stille oppfølgingsspørsmål. Jeg tok meg også i å stille et par ledende spørsmål under prøveintervjuet. Jeg valgte å transkribere prøveintervjuet. Jeg synes også det var nyttig å prøve ut dette med tanke på tidsbruk og planlegging, men også av hensyn til hvilke spørsmål som jeg vurderte som mer nyttig enn andre. Det å både kunne høre og lese prøveintervjuet i

etterkant, gjorde meg tryggere på hvor jeg ville med disse spørsmålene – hvilken problemstilling som etter hvert kom til å formes. Underveis i prøveintervjuet noterte jeg ned mine opplagte forbedringspotensialer, hvilket jeg mener bidro til at jeg inntok en mer profesjonell og mer lyttende rolle når det kom til de virkelige forskningsintervjuene.

Mine fem informanter ble rekruttert gjennom sosiale media og bekjente. Utvalget var strategisk valgt, da jeg ønsket meg lærere fra ulike skoler og ulike trinn i grunnskolen. Det var også et bevisst valg at majoriteten av mine informanter var kvinner, da det gjenspeiler det reelle lærerkorpset i landet. I tillegg var det ønskelig at mine informanter hadde relativt lang fartstid som lærere. Jeg ønsket å finne ut hvordan lærerne opplevde de forandringene som har vært i skolen de siste 15-20 år. Til sist var det et poeng for meg at jeg ikke kjente mine informanter personlig. Jeg ønsket meg en så valid undersøkelse som mulig, og da ønsket jeg ikke å intervju lærere hvis erfaringer og opplevelser var kjent for meg. Det skulle ikke være slik at jeg håndplukket informanter for å få støtte for mine egne teorier om forskningstemaet. Det ville heller ikke være etisk riktig.

Jeg la ut følgende status på det sosiale mediet Facebook: ”Er du lærer i grunnskolen, eller kjenner du lærere, som kanskje kunne tenke seg å være med i et spennende forskningsprosjekt: ta kontakt i innboks.” På Facebook fikk jeg et par tilbakemeldinger fra venner som ønsket å viderefremme kontakt til noen de kjente. I tillegg fikk jeg hjelp av bekjente med rekrutteringen. Noen kjente noen som var veldig engasjert i skolen og som sikkert kunne tenke seg å bli intervjuet. Etter hvert hadde jeg rekruttert fem lærere fra to kommuner. Først når de fem lærerne hadde bekreftet at de ville stille opp som bidragsytere og informanter i prosjektet mitt, ga jeg dem mer informasjon om prosjekttema og tenkt gjennomføring. Jeg informerte om at prosjektet var godkjent av NSD, at det er strenge krav til konfidensialitet og innhentet så skriftlig samtykke hos hver og en av dem. Jeg ba respondentene om å komme med forslag til tid og sted for intervjuene – når og hvor det best måtte passe for dem. Jeg opplyste om at jeg hadde tilgang til en skole på kveldstid og foreslo denne som intervjulokale.

3.2.2 Gjennomføringen av intervju

To av informantene ønsket å la seg intervjuet på skolen jeg hadde tilgang til. To av respondentene ønsket å bli intervjuet hjemme hos seg selv. Det synes jeg var greit. Det siste intervjuet ble utført på min arbeidsplass etter skoletid. Også her var det etter informantens ønske – hun mente det ville være mest praktisk. Diktafon ble brukt som lydopptaker, og det fungerte fint. Ingen av informantene syntes å la seg sjenerere av at samtalen ble tapet. Vi glemte fort at diktafonen som lå foran oss sto på opptak. Jeg hadde en tidsramme på cirka to timer til hvert intervju. Det viste seg å være for lang tid; fire av fem intervju i første runde varte i om lag en og en halv time – bare ett varte over to timer.

Samtlige intervju åpnet med at jeg ba respondenten presentere seg og fortelle om hvordan han eller hun opplevde å det å være lærer i 2014. Det var viktig for meg å skape en avslappende og uformell atmosfære preget av trygghet og mulighet for å snakke om alt informantene fant relevant og naturlig. Jeg låste meg derfor ikke strengt til intervjuguiden, men så til at vi berørte de tema jeg på forhånd hadde notert ned. Jeg stilte ofte oppfølgingsspørsmål og ba respondentene om å utdype svar som jeg var usikker om jeg hadde forstått rett. Ved gjennomhøring av intervjuene oppdaget jeg flere: ”du nevnte at” og: ”forstår jeg deg rett når du sier at”; typiske starter på oppfølgingsspørsmål og spørsmål man stiller for å avklare usikkerhet rundt svar som er gitt.

Problemstilling og forskningsspørsmålene var ikke klare da jeg gjennomførte intervjuene. Tanken var at jeg først ville se hva lærerne hadde erfart, hvorvidt og eventuelt i hvilken grad det var sammenfallende erfaringer. Jeg ville unngå å føle meg styrt av ei forhåndsbestemt problemstilling. Ifølge Wadel (1991) vil man i et kvalitativt orientert forskningsopplegg justere både teori, metode og data underveis; dette som en nødvendig følge av at en driver utstrakt analyse mens en samler inn data (Wadel 1991).

Jeg hadde avtale med informantene om nye intervju dersom det ble behov for det. Det ble det ikke. Videre hadde jeg, som tidligere nevnt, lært av prøveintervjuet, og var bevisst på å innta en passiv rolle i samtalen. Det var informantene som skulle prate – det var deres erfaring som var interessant og som skulle utgjøre den viktigste delen av mitt forskningsgrunnlag. I stedet for raskt å komme med oppfølgingsspørsmål eller nye spørsmål, tillot jeg pauser med stillhet, tenkepauser som gjerne ble brutt av informanten selv, som hadde mer å melde. Noen av de

mest interessante utsagnene kom etter slike tenkepauser; erfaringer som neppe ville kommet meg til del dersom jeg hadde hastet videre til neste spørsmål hver gang det ble litt stille.

3.2.3 Min posisjon – nærhet eller distanse

Mitt utgangspunkt var at jeg ønsket ei induktiv tilnærming til min forskning. Kritikken mot kvalitativ forskning og ei induktiv tilnærming kommer fra aktører som mener det er naivt å tro at forskeren kan møte sitt forskningsfelt eller sine forskningsobjekter med et helt åpent sinn (Jakobsen 2005). Jakobsen viser videre til viktigheten av å velge en induktiv tilnærming når vi skal studere ukjente fenomener, eller når vi har fokus på å løfte frem ulik forståelse og tolkning av fenomen (ibid.).

Jeg har tidligere redegjort for bakgrunnen for valg av forskningstema. Jeg er genuint interessert i skole og skoleutvikling og har selv jobbet som lærer i mer enn 20 år; det er klart at mine intervju tema og mine spørsmål er farget av de erfaringer jeg selv har gjort i og om skolen - både i rollen som lærer, lærer-kollega og arbeidstaker, men også i rollen som foresatt til fire skolebarn. Hvordan kan man da klare å møte ”verden” – her konkretisert i læreres erfaringer – med et åpent sinn?

Thagaard (2013) viser til begrepet abduksjon som en posisjon mellom en induktiv og deduktiv tilnærming: ”Abduksjon kan også knyttes til at forskerens teoretiske bakgrunn gir perspektiver for tolkning av dataenes meningsinnhold” (ibid.: 198). Jakobsen viser til Repstad (1993) som presiserer at det ikke er snakk om enten nærhet eller distanse, men evne til å bevege seg mellom idealene. ”Nærheten er nødvendig for å forstå den undersøktes virkelighet, mens avstanden er viktig for å sette den oppfatningen inn i et videre perspektiv” (Jakobsen 2005: 40).

Det er flere utfordringer ved å forske i eget felt. Man kan for eksempel være tilbøyelig til å velge side; man har kan hende personlige interesser i forskningstemaet og står dermed i fare for å miste den nødvendige akademiske distansen (Repstad 1998). Paulgaard (1997) mener forskerens subjektive forforståelse kan sperre for tilgang til andres meningsforståelse, og dermed opptre som en feilkilde som forstyrrer resultatet. Jeg var meg begge disse utfordringene bevisst og var gjennom intervju prosessen opptatt av at min erfaring ikke skulle

skygge for informantenes. Det var informantenes perspektiv som skulle hentes frem, og det skulle i så liten grad som mulig påvirkes av meg. Repstad (1998) mener upartiskhet og distanse spesielt er et problem dersom en har en personlig relasjon til informanten. Jeg var, som tidligere nevnt, bevisst på at jeg ikke ønsket å intervju kollegaer på egen skole eller kollegaer jeg kjenner personlig. Gjennom å velge ut mer perifere respondenter, styrte jeg graden av nærhet og styrket dermed forskningens validitet. Ei ren objektiv forskning lar seg vanskelig gjennomføre ved kvalitativ metode; og spesielt ikke ved forskning i eget felt. Min referansebakgrunn tatt i betraktning, jobbet jeg bevisst med ikke å stille ledende spørsmål, eller komme med kommentarer som avslørte min egen mening om skolen. Jeg ville påvirke mine respondenter i så liten grad som overhodet mulig. Så bevisst var jeg på dette at jeg ved flere anledninger stilte provoserende og konfronterende spørsmål som gikk på tvers av mine personlige meninger. Wadel (1991) anbefaler at man ved forskning kvalitativ forskning gjør ”sosiologi på seg selv”. Han fremhever viktigheten av stadig å analysere seg selv og sin atferd, og aktivt reflektere over sin egen rolle i situasjonene.

Det å forske i eget felt, eller som i dette tilfellet på sine egne, har også sine fordeler. Jeg var godt kjent med temaet for forskningen og dens terminologi. Når respondentene brukte ord som rammetimetall, kvalitetsutvalg, skolevandring og generell læreplan, forstod jeg hva de snakket om. De trengte altså ikke forklare faguttrykkene som ble brukt, og de var fri til å snakke et skoleterminologisk språk. Giddens kaller dette gjensidig felles-kunnskap (mutual knowledge) (Giddens 1976). Wadel fremhever at arsenalet av en slik felles-kunnskap er mer omfattende ved arbeid i egen kulturkrets enn ved arbeid i fremmede kulturer, og mener at det ikke først og fremst er faglig innsikt som gjør forskeren i egen kultur i stand til å forstå, men den gjensidige felles-kunnskapen som han deler med dem han studerer (Wadel 1991).

Alver og Øyen (1997) presiserer at i en kvalitativ tilnærming er forskerens nærhet til individ og felt grunnleggende. ”I det hele tatt kreves sensitivitet, eller ”musikalitet” og ”gehør” for det den utforskede uttrykker i ord og handling” (Alver og Øyen 1997: 132) Jeg opplevde at mine respondenter satte pris på mitt forskningstema og min interesse for deres erfaring, og det virket som de synes det var godt å reflektere over egen praksis sammen med noen som snakket samme språk og som kunne kjenne seg igjen i deres erfaring. Samtalen ville nok fortont seg annerledes dersom jeg sjøl ikke hadde lang lærererfaring. Jeg tror bestemt at noen av de erfaringene mine respondenter delte med meg, ville de holdt tilbake dersom jeg var utenforstående. Det syntes viktig for dem å få gehør og bli møtt med forståelse fra en som

kjente skolen godt. Etter endt intervju ga samtlige respondenter uttrykk for at det hadde vært fint å få snakke skole med noen som forstod og som lett kunne forstå deres erfaring. De ga også uttrykk for at intervjuet i seg selv var nyttig, og at de sjelden får anledning til å reflektere over disse temaene på travle arbeidsdager.

3.2.4 Om maktforholdet i intervjusituasjonen

Jeg forsket på lærere i grunnskolen. Selv om jeg selv ikke lenger jobber i grunnskolen, men i videregående, anser jeg oss for å være jevnbyrdige kolleger. I intervjusituasjonen har jeg imidlertid rollen som forsker og da endrer plutselig dette maktforholdet seg. Kvale og Brinkmann (2010) presiserer at forskningsintervjuet er en profesjonell samtale med et klart asymmetrisk maktforhold mellom forsker og den som blir intervjuet. Det er jeg som forsker som eier prosjektet, som har valgt forskningstema og dermed også forskningsspørsmål – det er jeg som forsker som har lagt premissene for intervjuet – og det er jeg som styrer samtalen mellom oss. Jeg var helt fra starten av prosjektet bevisst hvordan jeg best kunne balansere mitt forhold til mine respondenter. Det var viktig for meg at de oppfattet meg som likeverdig og genuint interessert i deres historier, ikke som en som visste bedre, kunne mer eller var mer opptatt av egen karriere enn av å lytte til dem. Allerede i forberedelsesfasen lot jeg respondentene selv avgjøre sted og tid for intervjuet – jeg ville gjøre det så trygt og praktisk som mulig for dem. Jeg ønsket gjennom dette både å uttrykke takknemlighet for at de ville hjelpe meg i min forskning, og respekt for deres tid og følelser. Marianne og Kari valgte å bli intervjuet hjemme hos seg selv; de eide arenaen for intervjuet og var i kjente og trygge omgivelser; her var jeg fremmed i huset. Det skapte en viss balanse i maktforholdet: Informantene eide den sosiale settingen, mens jeg eide de faglige premissene for selve intervjusituasjonen. Situasjonen ble nok også noe balansert ved at intervjuene var så åpne. Gitt ganske vide rammer, kunne deltakerne selv bestemme hva de ønsket å prate om – hva som var viktigst for dem. I tillegg var de informerte om at de ikke trengte å svare på alt dersom de ikke ville, og at de kunne trekke seg fra intervjuet når de måtte ønske. Jeg opplevde ikke det asymmetriske maktforholdet i intervjusituasjonen som noen hemske. I realiteten opplevde jeg det ikke som noe maktforhold. Stemningen var trygg og god, latteren satt løst og jeg følte at intervjuene ble utført med stor respekt for mine respondenter. Samtlige av mine respondenter ga da også uttrykk for at de syntes mitt forskningstema var viktig og aktuelt.

3.3 Transkripsjon og analyse

Jeg transkriberte alt som ble sagt i alle fem intervju. Til sammen utgjorde dette 120 tettskrevne sider med rådata. I transkripsjonen ga jeg informantene mine pseudonymer, for å trygge deres konfidensialitet. Av praktiske grunner transkriberte jeg på dialekt – det gikk raskere å skrive på dialekt; de refererte sitat jeg har brukt i avhandlingen, er derimot omskrevet til bokmål – også dette for å sikre konfidensialiteten til deltakerne. Stemninger som *begeistring*, *frustrasjon*, *humor*, *ironi* og lignende, ble i transkripsjonen uttrykt gjennom ord som *ivrig*, *oppgitt*, *ler*, *ironisk* i parentes bak aktuelle sitat. Lengre tenkepauser ble skriftlig uttrykt gjennom en lang tankestrek. Kvale og Brinkmann peker på to abstraksjoner som finner sted fra selve intervjusituasjonen til det ferdig transkriberte intervjuet: Lydopptaket fanger ikke opp kroppsspråk og det transkriberte datamaterialet fanger ikke opp stemmeleie, intonasjon og åndedrett (Kvale og Brinkmann 2009). ”Transkripsjoner er kort sagt svekkede, dekontekstualiserte gjengivelser av direkte intervjusamtaler” (ibid.: 187). Jeg mener likevel at jeg, blant annet gjennom mine stemningsmerknader, klarte å fremstille informanten så autentisk og reliabel som mulig.

Etter nøye å ha studert råmaterialet, ble det klart for meg på hvilke områder lærerne hadde sammenfallende opplevelser. Jeg har kategorisert disse erfaringene i fire grupper; 1) reformtretthet, 2) overstyring 3) balkanisering og andre lærertrusler og 4) lojalitet og taushet. På hvert av de transkriberte intervjuene brukte jeg så markeringstusj i fire ulike farger for å kode utsagnene i rett kategori. Deretter samlet jeg eksempelvis alle de gule utsagnene tilhørende kategori 1 under et nytt dokument som jeg kalte ”sitat kategori 1: reformtretthet”. Jeg gjentok prosessen på de tre andre kategoriene. Til slutt satt jeg igjen med fire finsorterte dokument med aktuelle lærersitat, som alle bidro til å belyse og besvare mine forskningsspørsmål.

3.3.1 Datakvalitet

I min intervjuforskning har jeg som forsker vært det viktigste forskningsinstrumentet. Mine forskningsresultat er basert på hvilke spørsmål jeg valgte å stille og hvordan jeg fortolket informantenes svar og utsagn. I bunnen av dette ligger min forforståelse – både forskningsspørsmål, intervju spørsmål og fortolkning av svar beror på min egen interesse for

og forståelse av forskningstemaet. Postholm (2010) poengterer viktigheten av at forskerens subjektivitet synliggjøres. Det er i kvalitativ forskning ikke formålstjenlig å snakke om objektivitetskrav. Jeg innser at min forskning er verdiladet og at mine perspektiv derfor bør synliggjøres. Leserne av min forskningsrapport kan slik lese mine analyser og tolkninger i lys av mitt forskerperspektiv.

3.3.2 Validitet

Validitet i kvalitative studier handler om i hvilken grad en metode undersøker det den er ment å undersøke, og om gyldigheten av de tolkninger forskeren kommer frem til. Kvale og Brinkmann betegner det kvalitative intervjuet som et håndverk som må læres, og mener validering avhenger av den håndverksmessige kvaliteten på undersøkelsen, hvor funnene kontinuerlig må sjekkes, utspørres og tolkes teoretisk (Kvale og Brinkmann 2009). Drøfting omkring resultatenes gyldighet skal kunne ta utgangspunkt i begrunnede, fornuftige og sterke argument. En valid slutning må være fundert på korrekte premiss. Kvale og Brinkmann argumenter altså for at valideringen må gjennomsyre alle stadier i forskningsprosessen. ”Vi flytter vekten fra en endelig produktvalidering til en kontinuerlig prosessvalidering” (ibid.: 253).

Jeg utarbeidet en intervjuguide, intervjuet mine informanter og tolket det skriftlige datamaterialet med et åpent sinn, men ikke med et tomt hode. Jeg har tidligere i avhandlingen redegjort for min bakgrunn og mitt teoretiske utgangspunkt. Min forforståelse har nok ubevisst preget både spørsmål og tolkning av svar. Jeg mener likevel at jeg har evnet å bære frem informantenes erfaringer på en gyldig og god måte og at det endelige forskningsresultatet i minimal grad er påvirket av mine personlige synspunkter på temaet. Min forforståelse har bidratt til å styrke validiteten, fordi jeg gjennom mine spørsmål til lærerne fikk kunnskap om ting andre nødvendigvis ikke ville fått. I kraft av min erfaring var jeg på innsiden av forskningsproblematikken, og kunne godt relatere til informantenes livsverden. Jeg evnet å trenge dypere inn i mine informanters livsverden, enn utenforstående forskere ville klart. Jeg visste hvor skoen kunne trykke og hvilke spørsmål som best kunne bidra til å belyse og besvare mine forskningsspørsmål.

Jeg var bevisst på å balansere negativt lada spørsmål med positive. Dersom informanten snakka mye om en skole i negativ utvikling, kunne jeg for eksempel spørre: ”Hva er det som er bra i skolen i dag?” Eller: ”Hva er det beste med å være lærer?” Til tross for at mitt subjektive utgangspunkt var ei kritisk holdning til dagens skoleutvikling, forsøkte jeg bevisst å få frem hva som er bra med skolen. Jeg ønsket ikke ensidig å dyrke det negative. Det vil alltid være en mulighet for at de svarene som informanten gir ikke er til å stole på. En grunn til det kan være at informanten svarer i henhold til det han tror forskeren ønsker av svar – og dermed i strid med egne meninger. Likevel mener jeg at min undersøkelse er valid i den forstand at jeg har målt det jeg ønsket å måle. Mine informanter var ikke kjent med min endelige problemstilling – ei heller visste de noe om hva jeg personlig mener om skolen, skoleutviklinga og lærernes rolle i denne. Jeg var, som tidligere nevnt, bevisst på ikke å stille ledende spørsmål. Jeg mener dette bidro til å fremme oppriktige svar – svar man kan stole på er sanne – svar som representerer informantens sanne opplevelser og meninger. Samtidig kan man argumentere at en usikkerhet omkring forskerens personlige ståsted kan hindre informasjon. Informanten kan kvie seg for å ytre seg så åpent og fritt som han kunne ønske, i redsel for å bli oppfattet som vel negativ, vel positiv eller som en med sære meninger. Det er et problem dersom informanten svarer det han tror forskeren ønsker å høre, og ikke i tråd med egne meninger. Jeg forsøkte å tilrettelegge for og oppmuntre til ærlige svar ved gjentatte ganger å minne om konfidensialitetsløftet og gjennom bekræftende nikk og utsagn som: ”Ja, slik er det blitt;” eller: ”Fortell mer om hvordan du opplevde...”, eller: ”Det er veldig interessant det du forteller om nå...”. Underveis i intervjuene var jeg opptatt av å sikre valideringen ved å stille oppklarende spørsmål og foreta korte oppsummeringer dersom jeg opplevde at informantene hadde sagt noe som var uklart for meg.

Alt som ble sagt i intervjuene ble transkribert og utgjorde grunnlaget for videre fortolkning; og det at ingenting ble utelatt gjorde fortolkningen mer valid. 120 sider skriftlig intervjumateriale ble redusert til 30 sider med lærerportrett. Som forsker måtte jeg ta et valg på hvilke lærerfaringer jeg skulle bringe videre – over i selve forskningsteksten. Det var utfordrende å plukke ut lærersitatene; jeg brukte de jeg syntes best kunne bidra til svar på mine forskningsspørsmål. Til syvende og sist ble mye ufortalt. For å sikre validiteten her ba jeg informantene mine lese gjennom sine egne portrett. Jeg ville forsikre meg om at de følte seg riktig sitert og riktig oppfattet. I analyseprosessen gikk jeg tilbake til teorien for å se hvorvidt og hvordan den kunne belyse og støtte opp om mine data. Jeg inntok ei kritisk

holdning til mine funn. Jeg konkluderte mine forskningsspørsmål på grunnlag av tykke beskrivelser av informantenes erfaringer og egne, sammenfallende erfaringer.

3.3.3 Reliabilitet

Forskningens reliabilitet kan knyttes til spørsmålet om en kritisk vurdering av prosjektet gir inntrykk av at forskningen er utført på en pålitelig og tillitvekkende måte (Thagaard 2013). Begrepet refererer i utgangspunktet til spørsmålet om repliserbarhet; om en annen forsker ville kommet frem til de samme resultat dersom han benyttet seg av de samme metodene. Reliabilitet i denne forstand er i følge Thagaard ikke relevant i kvalitativ forskning.

Repliserbarhet er knyttet til en positivistisk forskningslogikk som fremhever nøytralitet som et relevant forskningsideal, og hvor resultatene ses som uavhengige av relasjoner mellom forsker og de som studeres (Thagaard 2013: 202)

I ei kvalitativ tilnærming som semistrukturert livsverden-intervju, produseres data i samarbeid mellom forsker og informant. I studier der mennesker forholder seg til hverandre, er det umulig å fremskaffe helt nøytrale og objektive data. Reliabilitet i kvalitativ forskning handler derfor mer om å gjøre forskningsprosessen så gjennomsiktig som mulig. Forskeren må argumentere for reliabilitet ved å redegjøre for hvordan dataene er blitt utviklet i løpet av forskningsprosessen (Thagaard 2013). Silvermann (2011) påpeker nødvendigheten av å gi en detaljert beskrivelse av forskningsstrategi og analysemetoder, slik at forskningsprosessen kan vurderes trinn for trinn. Han mener vi også bør vektlegge teoretisk gjennomsiktighet ved å beskrive det teoretiske ståstedet som representerer grunnlaget for våre tolkninger (ibid.). Alt dette, mener Silvermann, vil styrke forskningens reliabilitet.

Jeg mener jeg nøye har beskrevet trinnene i min forskningsprosess, fra utvelgelse av informanter via transkribering av intervju, portrettering av informantene og analyse av innsamlet empiri. Jeg har bevisst og etter beste evne forsøkt å motvirke en tilsiktet subjektivitet; jeg har etterstrebet stor grad av objektivitet og forholdt meg saklig og nøytral til datamaterialet. Samtidig mener jeg det er viktig med kreativitet - både i tolkning og skriftlig uttrykk. Jeg opplever at jeg har balansert dette på en god, akademisk og forsvarlig måte.

3.3.4 Forskningsresultatenes overførbarhet

Dersom resultatene av en intervjuundersøkelse vurderes som rimelig pålitelige og gyldige, gjenstår spørsmålet om resultatene primært er av lokal interesse eller om de kan overføres til andre intervjupersoner eller situasjoner (Kvale og Brinkmann 2009). Kunnskapen som ble produsert i mitt studie av lærernes livsverden er knyttet til bestemte skoler og et bestemt tidspunkt. Mine forskningsresultater kan naturligvis ikke statistisk generaliseres – til det er utvalget for lite. Denne kunnskapen kan likevel være til nytte og overføres til andre og lignende settinger. Resultatene kan generaliseres naturalistisk; avhandlingen kan være gjenkjennbar for andre lesere – erfaringer og funn kan oppleves som relevante og nyttige for andre i lignende situasjoner. Jeg har gjennom tykke beskrivelser av læreres livsverden fremskaffet kunnskap om hvordan lærerne selv opplever yrket sitt og den skolen de jobber i. Gjennom læreres erfaringer belyses utfordringer i dagens skole; slik vil min avhandling fra skolens innside frembringe nye måter å se og tolke skolens utfordringer på. Min forskning kan således generere ny forskning på feltet og (muligens, og på sikt) bidra til å endre praksis – i retning av en skole som flere lærere føler seg hjemme i og ønsker å tjenestegjøre i.

3.3.5 Etiske betraktninger rundt avhandlingen

Jeg søkte NSD om godkjenning av prosjektet mitt og ventet på klarsignal fra dem før jeg tok kontakt med de som skulle bli mine informanter. Jeg informerte informantene om temaet for forskningen, om planlagt forskningsmetode – at alle personopplysninger ville bli behandlet konfidensielt. Det regnes som en god moral at ingen skal forskes på uten å være orientert om at de forskes på og hva forskningen innebærer – og uten at de har gitt sitt eksplisitte samtykke til medvirkingen (Alver og Øyen 1997). Alle gav uttrykk for at de synes forhåndsinformasjonen var grei, at de følte seg komfortabel med forskningstemaet og trygg på at deres bidrag ikke skulle være mulig å spore tilbake til dem som enkeltpersoner. Det fremkommer opplysninger i intervjuene som setter både enkeltpersoner og grupper av mennesker (som skoleledere og skoleeier) i et dårlig lys; ikke til å unngå all den tid forskningstemaet var basert på refleksjon over egne erfaringer og egen praksis – og ønsket om ærlige, filterfrie svar. Det kan virke hensynsløst og urettferdig at de som er kritisert ikke får ta til motmæle; ikke svare på anklager og kritikk; men min forskning handler ene og alene om lærernes opplevelser. Det er disses stemmer det er viktig for meg å bære frem. Forskning må utfordre ved at den skaper ny innsikt og ny erkjennelse; da er det naturlig at noen (i

enkelte tilfeller) vil føle seg og sine interesser truet. Jeg la stor vekt på løftet om konfidensialitet – og verken informanter eller folk som er omtalt i intervjuene skal være mulig å identifisere.

Før jeg tok en endelig avgjørelse om forskningstema, gikk jeg noen runder med meg selv og min egen nærhet til problematikken. Forskningsspørsmålene berører meg sterkt personlig og jeg måtte vurdere grundig om det var etisk forsvarlig å begi meg inn i ei slik forskning. Jeg var imidlertid bevisst utfordringen ved å kontrollere egne preferanser rundt tematikken; i tillegg fikk jeg mange positive tilbakemeldinger fra lærekolleger om at dette var et spennende og viktig forskningstema. Det siste bidro igjen til at jeg nærmest følte meg etisk forpliktet til å bære frem lærerens stemme. Mange fagfeller, inkludert mine informanter, uttrykte glede over at noen var interessert i å bringe frem lærernes erfaringer. I så måte var det en takknemlig oppgave å forske på sine egne; på folk som gjerne og velvillig fortalte om hvordan de har det.

Likevel: Det å fortelle sin historie, i dette tilfellet historien om lærerlivet, kan være både utfordrende og vanskelig. Det kan for noen være utmattende å se sitt liv i retrospekt og grave frem hendelser man for lengst kanskje har fortrenget. Jeg opplevde at et par av mine informanter ble rørt og tok til tårene da de fortalte om lærerlivets utfordringer, krav og følelsen av utilstrekkelighet. Akkurat da var det en fordel at jeg selv er lærer og kunne sette meg inn i det som var vanskelig; jeg forstod. Kan hende hadde informantene opplevd en slik rørelse i seg selv som pinlig og en eventuell mangel på forståelse som krenkende – dersom jeg hadde vært en forsker som kom utenfra.

4. Fem lærerfortellinger

Mine fem læreinformanter jobber i to ulike kommuner. Tre av dem jobber i bykommunen Sortnes, de to andre i nabokommunen, en mindre nabokommune, Bøstrand. Sortnes har siden 1999 vært organisert som en to-nivå kommune, med direktelinje mellom rektorene og rådmannen. For fire år siden vedtok kommunestyret i Sortnes å legge ned fem skoler. I dag har kommunen åtte rene barneskoler, to kombinertskoler og tre rene ungdomsskoler. Skolenes rektorer utgjør, sammen med assisterende rådmann og skolefaglige rådgivere, kommunens *Kvalitetsutvalg for undervisning* (KUS).

Sortnes tok i 2012 i bruk effektiviseringsmetoden LEAN, som har som målsetting ”å optimere tjenesteområdets resultater, arbeidsklima, sikkerhet og ryddighet”, for alle kommunens enheter – inkludert skolene. I Sortnes betegnes skolene som resultatenheter og rektorene som enhetsledere med resultatansvar. Nabokommunen Bøstrand har ikke gjennomgått samme styringsreform som Sortnes og har fortsatt et ledelsesnivå mellom skolens rektorer og rådmannen; i Bøstrand kalles vedkommende kultur- og oppvekstsjef. Bøstrand har to barneskoler og en større kombinertskole.

I dette kapitlet skal vi bli bedre kjent med tre lærere i Sortnes: Marianne, Heidi og Kari samt Tom og Randi, som begge jobber i Bøstrand. Alle jobber full post, har mellom 15 og 20 års lærererfaring og har jobbet både før og etter at (gjeldende læreplan) *Kunnskapsløftet* ble iverksatt i 2006. I tillegg til å ha relativt lang fartstid som lærere, har de også til felles at de er engasjert og interessert i skoleutvikling og reflektert overfor endringer i skolens praksis og sin egen rolle i disse. Jeg vil starte med å presentere de tre lærerne fra Sortnes, før jeg avslutter med Bøstrand-lærerne.

4.1 Marianne

Marianne har jobbet i Sortnes-skolen i 17 år – som barneskolelærer på Vika skole. Hun er kontaktlærer for tjue andreklassinger og sier hun trives i yrket sitt – spesielt i klasserommet sammen med elevene. Likevel påpeker hun flere ting som har forandret seg gjennom hennes tid i læregjerningen, og som hun mener har vært med på å gjøre skolen dårligere.

Jeg husker jo da jeg begynte å jobbe på Vika. Jeg var så stolt av skolen min og det at vi hadde en uteskole. Folk kom jo fra andre skoler i Sortnes, de kom fra andre kommuner og var med oss og så hvordan vi gjorde det (...) vi var skikkelig god på det og det var fantastisk artig. Og skolehagen; jeg husker jeg hadde med min pappa opp der en høst da alle trinnene hadde sine parseller og det var plantet, og det hadde grodd og foreldrene hadde vannet i sommerferien. Pappa var målløs – og jeg var så stolt – ååå så stolt jeg var! – og nå ser det ut som en utmark....

Marianne forteller med stor innlevelse om skolen sin, som gikk fra å være et praktksempel på uteskole med stort fokus på å benytte utearealet til læring og til estetisk utfoldelse, til i stadig sterkere grad bli resultat- og målstyrt med større fokus på klasseromsundervisning og målbar testing av elevene. Marianne mener at uteskolens endelikt også har sammenheng med at det ble kuttet i lærerressurser.

Jeg tror jo at uteskolen forsvant mye fordi det rett og slett ble mindre folk, flere lærere måtte gå når kommunekassa var skrapa; men etter hvert er det jo blitt slik at selv i 1. og 2. klasse, så har man det så travelt – det er så mye man skal rekke gjennom, så man kan ikke ta seg tid. Og det kjenner jeg ofte på – at dette trykket på alt elevene skal gjennom – og halvårsvurderingene, der vi må krysse av på om de kan eller ikke – det stresser oss.....

Det å føle en identitet til skolen sin er viktig, poengterer Marianne.

Når vi hadde det fantastiske uteområdet med blomster og planter – det gjorde noe med meg; med gløden min – jeg syntes det var helt fantastisk å få jobbe på denne skolen – som sikkert andre lærere følte for sin skole fordi de hadde noe som særpreget deres skole.

Marianne mener skolene er blitt mer lik, mer konform med årene. Det er lite rom for egenart, sier hun. Litt fordi at alle tingene de **må** gjøre tar mye tid og det begrenser muligheten man har til å profilere seg og den enkelte skole. Hun tenker at skolen har mistet noe vesentlig i jakten på faglige, målbare resultater:

Tenk når jeg begynte å jobbe hvor stort fokus vi hadde på muntlig trening – det å formidle – bare det å evne å fortelle om hva som skjedde i går – muntlig – vi brukte mye tid på å lære og trene på formidling av noe som gav mening. Det gjør vi ikke lengre. Og det er klart – når skolen er blitt så målstyrt, så er man mer opptatt av alt som er målbart. Det som ikke kan måles får mindre oppmerksomhet – og mye av det som er bra og viktig i skolen – for eksempel drama, samarbeidsevne, bygging av sjøtillit og lignende – det lar seg ikke så lett måle og dermed blir det ikke prioritert, men det er ikke fordi det er uviktig.

Marianne snakker engasjert om dette; hun er ikke til å misforstå – det økte fokuset på mål får ikke applaus hos henne.

Jeg vet at det er trinn hos oss som bruker en skoletime i uka på å jobbe med de målene de var ”underveis” på i halvårsvurderinga. De har timeplanfestet en time til dette. Det er drøyt synes jeg. Målstyringa blir veldig konkret og tydelig (...) Jeg trives ikke med å skrive halvårsvurderinger. Jeg synes det er fælt for de svake elevene; det gir ingen god følelse – og det er vanskelig å skrive noe til de som mestrer også.

Marianne advarer mot å ”pushe” kunnskapen inn før eleven er klar til å ta imot. Dette henger også sammen med den økte standardiserte testingen; lærere blir stresset og føler seg presset av forventinger utenfra – og det blir lett å havne på en karusell man egentlig ikke ønsker å være på, mener hun.

Leser du ikke rent når du er i 2. klasse så er man jo bekymret – da må noe gjøres; og så tenker jeg at det å gjøre noe kan være å ikke gjøre noe – bare ta det med ro – er det ikke dysleksi eller arvelige faktorer i familien og synet er godt og eleven er normalt oppegående, så er det klart: det kommer jo (...) I Sortnes kommune har vi en forebyggende innsatsperiode når elevene starter i 1. klasse – der vi jobber med begrepsundervisning og språklig bevisstgjøring – det er egentlig veldig morsomt – mye lek og drama og ordspill og slikt (...) Seks til åtte uker skal være en forebyggende innsatsperiode, der man ikke begynner med bokstaver – men noen klarer ikke vente med å komme i gang. Hva er det for noe? Hva er det de er så redde for? Det vi gjør ved å starte så fryktelig tidlig er jo at de som overhodet ikke er klare, de blir jo bare hengende etter, så har man laget seg en ond spiral, både for eleven – først og fremst for eleven; men også for foreldrene og for en selv som lærer. Altså: det er ikke noen opplagt sammenheng mellom når elever lærer å lese og hvor gode lesere de blir.

Hierarkiet av fag er også noe som opptar Marianne. Her mener hun å se en klar dreining mot mer teori på bekostning av praktisk-estetiske fag og økt fokus på kjernefagene norsk, matematikk og engelsk. Også dette har sammenheng med økt testing og standardisering.

Jeg vet at noen skoler gir skriftlige og muntlige tilbakemeldinger bare i kjernefagene; det er jo en skjult kommunikasjon fra skolens side om at disse fagene har større status, større verdi og er viktigere enn andre fag. Det tror jeg er skummelt, men det gjenspeiler jo samfunnet på en måte: i dag skal jo ”alle” ha studiekompetanse og ta en master- eller doktorgrad. Yrkesfagene har jo tapt status, naturbrukslinjer og andre praktiske linjer i videregående skole blir lagt ned. Det er veldig synd at det er blitt slik. Vi har heldigvis fått beholde talentiaden på vår skole – sikkert mye takket være at vi har slike kapasiteter på musikk i lærerkollegiet; men det er jo synd om slike ting skal være avhengig av tilfeldigheter – som at enkeltlærere mestrer eller orker. Jeg tror det er viktig at elevene får stå på en scene og få applaus i løpet av sin tid i

grunnskolen. Det fremmer kreativitet og samhold og styrker selvtilliten hos eleven.

Marianne snakker også om skolens vurderingspraksis, som hun mener er overdreven og stjeler tid fra andre viktige ting i skolen. Før var det tettere muntlig dialog med foresatte og elever. Nå skal alt være skriftlig, sier hun.

Vi vurderer jo nesten hele tiden. Det er bestemt at alle kommunens skoler skal ha skriftlige halvårsvurderinger i alle fag (...) Jeg synes at de halvårsvurderingene – det er voldsomt – og for de aller yngste elevene er det jo ganske meningsløst. Det er rett og slett meningsløst (...) Klubben på skolen vår gikk til Utdanningsforbundet sentralt for å få hjelp til å rydde opp – vi lurte på hvem som kunne pålegge oss å skrive så mye på disse halvårsvurderingene. Kommunetillitsvalgt var inne og snakket med oss og meldte det videre til fylket og videre opp i systemet, og vi fikk klokkeklar tilbakemelding på at dette kunne ikke KUS pålegge oss. Og når de så skulle gå i krigen på dette, så trakk de seg bare unna – Utdanningsforbundet – så da var det plutselig ikke noe support å hente – så dermed ble det slutt på den diskusjonen..... men dette har vært tatt opp så mange ganger, den tidsbruken, hvilken tid er det egentlig vi skal bruke på dette; når du sitter og skriver til tjue elever i samtlige fag – det tar kjempelang tid.

Marianne mener at det i Sortnes i stor grad er KUS som legger føringer for hvilken praksis skolene skal ha. I all hovedsak får lærerne bare beskjed om hva de har å rette seg etter og hvilke satsingsprosjekt de skal være med på – uten at de selv har noen reell medbestemmelse, sier hun:

Vi som lærere er overstyrte..... Jeg synes det toppet seg med dette MMM⁸-prosjektet – et prosjekt som skal motivere og løfte ungdomsskoleelever og primært 10. klassinger til en god innsats før inngangen til videregående skole – plutselig er det bestemt at alle barneskolene i Sortnes skal være med på det....

Marianne sier hun tror at majoriteten av lærerne på skolen helst så at man ikke deltok på MMM-prosjektet Hun mener det har liten relevans til de reelle utfordringene på barnetrinnet og at det koster mer enn det smaker. Et annet eksempel på overstyring mener hun er implementeringen av atferdsprogrammet PALS i skolen:

Jeg synes jo kroneksemplet på ovenfra-og-ned-styring er PALS. Der fikk vi høre at 80 prosent av lærerne på skolen måtte ønske å være med på det – ellers var det uaktuelt. Så drøyde det med den avstemmingen hos oss – og til slutt ble det slik at: skal vi stemme over dette eller? Og så gjorde vi det – og det var jo ikke 80 prosent, men vi er

⁸ MMM: Mål, Motivasjon og Mestring. Forkortelse brukt i Sortnes for Kunnskapsdepartementets strategidokument: *Motivasjon og mestring for bedre læring*.

jo med. Alle skolene i Sortnes er med. Det er styrt av KUS.

En annen ting Marianne ser har forandret seg siden hun startet som lærer er forholdet mellom lærer og skoleledelse. Hun mener at avstanden mellom dem har økt, at ledelsen i større grad enn tidligere er fraværende skolebygget og at de drar i ulike retninger:

Jeg synes det er kjempesynd at undervisningsplikten til rektor er borte! Jeg synes det er en forutsetning for å klare å være en god leder, at de vet hvor skoen trykker..... de vet ikke så mye om hva det er vi står i – så det er klart – når vi kommer med ei problemstilling, hvordan gjør vi det her egentlig, hvordan løses dette, så har de ikke noen forutsetning for å skjønne situasjonene..... Det er noe rart med ledelsesressursen. Da jeg begynte å jobbe, så hadde vi en rektor og så hadde vi en inspektør som hadde 50 prosent undervisning – og de drev jo hele bruket – og så gikk vi over til to-nivå-modellen – og nå har vi tre fulle lederstillinger i tillegg til skolens sekretær.... Så mens det kuttes i lærerstillinger, så økes ressursen til ledelse... det virker som det brukes mye penger på ledelse – de tilbys rektorskole, er mye borte på kurs og samlinger – i tillegg har ledelsen mye tid til samarbeid seg i mellom. Læreren satses det mindre på. Dessverre. Det burde kanskje vært omvendt?

Marianne forteller om konseptet skolevandring, som ledelsen introduserte for noen år tilbake. Hun mener det er enda et eksempel på trend-tiltak som forsvinner like raskt som de kommer.

Det var to lærere som skulle være først ute å få besøk av ledelsen – og så var de ferdige med det og så skulle de lage lister over hvem som skulle være nestemann ut – og dett var dett. Det rant ut i sanden – det var bare to klasser som fikk besøk. Marianne synes heller ikke skolevandring var et nyttig verktøy i utviklingen av skolen: Det er jo en rar ting med konseptet skolevandring – at det er ledelsen som vandrer. Om du og jeg hadde vært lærer-kolleger, så ville jeg jo hatt **deg** inn, for du kan jo vurdere og se på meg og se hva jeg gjør; og du kunne sett hva jeg kunne gjort annerledes, du vet jo hva du bruker å gjøre – om det du bruker å gjøre fungerer bedre enn det jeg gjør – jeg vil jo ha bruk for deg – jeg vil ikke ha bruk for en som sitter på kontor hele arbeidsdagen.

Marianne har fulgt godt med i debatten omkring regjeringens lærerløft, og er ikke særlig imponert. Regjeringen har ikke skjønnet den virkelige utfordringa i skolen; det handler om langt andre ting enn antall studiepoeng hos lærere, mener hun:

Hvor mange studiepoeng kan man egentlig ha? Har du en elev som ligger under pulten i timene eller som kakler i ett – ja, da kan du jo bare ha så mange studiepoeng du vil – det spiller jo ingen rolle. Vi må jo ha hoder og hender – og hjerter og tid. Jeg har til gode å oppleve at jeg ikke er kan faget mitt i timene. Mine utfordringer er mye mer av psykososial art. Og karriereveier? Skal vi kunne gjøre karriere internt i skolen, slik at man ”stiger i gradene” og slipper å undervise? Eller?

Marianne viser et ekte engasjement for skolen. Hun er svært opptatt av at de som skolen er til for, elevene, har det bra og hjelpes til å utvikle seg på best mulig måte. Hun er bekymret for tendenser hun har sett i skolen de siste årene og mener at skolen ville vært bedre dersom det var opp til henne å bestemme over dens innhold og praksis. Marianne sier hun overlever i læreryrket fordi hun har slått seg til ro med at det hun gjør er godt nok; at ting alltid kunne vært bedre, men at det er godt nok. Den dagen hun føler at hun ikke lenger strekker til, så må hun gi seg sier hun. Samtidig uttrykker hun stor forståelse for at mange nyutdannede lærere raskt velger å forlate yrket. Læreryrket er i utgangspunktet svært krevende; det er blitt mer krevende med årene og samtidig forventes det større grad av lojalitet til systemet. Protesterer man, kan man fort få problemer, mener hun.

Jeg føler at vi mangler en kanal. Hvor er det man skal ytre seg og hvem er det som skal se vanviddet? Stiller man kritiske spørsmål og løfter opp vanskelige systemting, så blir man sett på som litt vrien – litt lat og litt bakstrebersk – litt surkete. Jada – det er den følelsen du får. Jeg synes ikke vi holder kjæft, men det fører ingen vei. Vår måte å ta opp frustrasjoner på er jo i samtale med ledelsen på skolen og med Utdanningsforbundet – jeg synes jo alle de veiene er prøvd. Jeg tenker at KUS gjør en dårlig jobb – det er veldig rart at ingen skoleledere opponerer mot denne utidige målstyringen, som har ledet skolen i feil retning; men det er jo noen sterke folk i KUS, som styrer alt som skjer der. Jeg tenker det bør stilles spørsmål ved mye, men ofte lar vi bare ”humla suse” – det er blitt en overlevelsesstrategi.

4.2 Kari

Kari er i midten av 40-årene og har jobbet 20 år som språk- og realfagslærer på en ungdomsskole i Sortnes. Da hun startet sin lærerkarriere her var skolens barnetrinn skilt fra ungdomstrinnet og hadde hver sin rektor. Etter hvert ble trinnene slått sammen til en kombinertskole; slik var det i om lag ti år. De siste tre årene, etter kommunens skolenedleggelse, er barnetrinnet flyttet og skolen er blitt en ren ungdomsskole. Skolen ble, i år 2000, renovert og ombygd etter den svenske Skola 2000-modellen⁹. Store baserom med mulighet for å dele av med skillevegger og flere mindre grupperom skulle bidra til bedre pedagogisk praksis, mente kommunen. Samtlige lærere var skeptiske og ønsket ikke denne modellen, forteller Kari, men skoleeier ville det annerledes. Det var til og med et kommunalt

⁹ Skola 2000: Baseskolemodell utviklet av det svenske ekteparet Ingrid og Ingemar Mattsson i 1990

vedtak på at alle skoler som skulle renoveres eller bygges i kommunen etter dette, skulle følge samme modellen. Det vedtaket ble aldri fulgt opp, minnes Kari:

Kommunen innså vel at denne pedagogiske tenkingen ikke var veien å gå, sier hun.

Det var en frustrerende prosess der lærerne var totalt overkjørt – våre innvendinger betydde ingenting. Vi mistet flere dyktige lærere i denne prosessen. De gikk i protest mot kommunens overkjøring, og fikk seg jobb andre steder.

Kari synes at det beste med å jobbe som lærer er at det aldri er kjedelig. Selv om man følger samme timeplan hver dag, er dagene uforutsigbare og varierte, sier hun. ”Jeg liker den variasjonen – at det er litt fart – at det skjer noe hele tiden – på godt og ondt selvfølgelig; men det liker jeg – det synes jeg er interessant.”

Man merker fort på Kari at hun er ei arbeidsom og dedikert lærersjel. Hun tenker nøye gjennom før hun svarer på mine spørsmål og svarene hun gir vitner om stort engasjement for jobben, stor omtanke for elevene og hun har reflekterte tanker rundt egen praksis.

Det verste ved å være lærer er at jeg aldri har følelsen av å strekke ordentlig til – det blir aldri bra nok. Det er alltid noen du skulle ha frelst, alltid noen du skulle fått på skolen, alltid noen som trenger mye mer hjelp – men du har ikke mulighet. Mange får ikke den hjelpa de trenger – hverken faglig eller psykososialt; vi makter ikke over alt... det er det verste.

Kari sier videre at hun synes følelsen av utilstrekkelighet har økt med årene:

Jeg føler at jeg hadde mye bedre tid som nyutdannet.... vi hadde mer tid til samarbeid, til enkeltelever – vi hadde ikke den dokumenteringen som vi har i dag, og som vi bruker mye tid på...

Hun oppgir tre grunner til at tiden til å utføre jobben er blitt knappere: Økt dokumenteringskrav, færre lærerressurser og en elevmasse med større og vanskeligere utfordringer enn tidligere.

Det er flere elever som sliter, det er mange flere elever som føler at de kommer til kort – og så blir vi færre lærere, det kuttet rådgiver, det kuttet sociallærer, helsesøster - alle de som skal være med å hjelpe disse elevenes har mindre ressurser i dag enn de hadde for ti og femten år siden.

Kari mener at det stadig dyttes ting inn i skolen – oppgaver som skolen skal håndtere – uten

at noe tas ut: ”Det går kun to liter i ei toliterbøtte. Det er noe med at du dytter inn og dytter inn, men du tar aldri noe ut igjen – ikke sant: Hva skal det gå på bekostning av?”

I likhet med Marianne er Kari opprørt over det økte fokuset på mål og målstyring i skolen. Hun kaller det for målehysteri. Kari mener også at målepraksisen bidrar til et snevert fokus på læring; at man mister mye og viktig kunnskap på veien mot helt spesifikke læringsmål. Selv om elevene ikke bryr seg mye om de kompetansemålene som står på ukeplanen, så har de stort fokus på læringsmålene når de skal ha prøver i et fag.

Man kan godt argumentere at elevene blir flinke, men det vi gjør er jo egentlig å snevre inn et pensum. Når vi har prøve i et fag, som for eksempel RLE, som er stort og vidløftig – og temaet er hinduismen og buddismen; - før så måtte vi lese hele kapitler på temaet og forberede oss på alt, mens nå skal vi lærere sette opp helt konkrete læringsmål, så da vet jo elevene hva de kan risikere å bli spurt om. De leser bare på det som er relevant i forhold til de oppsatte læringsmålene. Kunnskapen snevres inn. Elevene blir strateger. Jeg liker det ikke og synes ikke det er i tråd med god skole.

Kari forteller at det er utarbeidet en felles ukeplanmal for alle skolene i kommunen, som lærerne er pålagt å benytte. Det å fylle den med kompetansemål oppleves ganske meningsløst og er veldig tidkrevende, sier hun. Og hvorfor må denne praksisen være lik på alle skoler? undrer hun.

For hvem er det egentlig vi skriver dette? For at vi skal synliggjøre at vi gjør en jobb? (...) mange foreldre synes dette er ”hull i hodet” – de får ukeplaner hver mandag på fire-fem sider (...) pålegget kommer fra administrasjonen, rektor går jeg ut fra – og han har sikkert fått beskjed fra høyere hold.

Kari er tydelig provosert over det hun opplever som ei overkjøring fra skoleeiers side:

Jeg tenker jo at de som har på skoen vet best hvor den trykker. Jeg mener at etter noen år som lærer, så lærer en seg hva som er gangbart og hva som ikke er det. Da er det frustrerende å oppleve at noen utenforstående ”vet bedre enn oss”.

Et annet eksempel på overstyring Kari nevner, er pålegget om skriftlig å begrunne elevenes karakterer to ganger årlig:

Da skal elevene ha en kommentar som går på status i dag, formulert i to punkter – og ei tilbakemelding i to punkter på hvordan de skal jobbe fremover. Så for hver karakter jeg setter, så skal det altså skrives fire punkter om hva de kan og hva de skal jobbe

med videre. Jeg synes det er hinsides meningsløst og det har jeg sagt i fra om helt siden vi begynte med det.

Kari mener ikke at elevene ikke skal få tilbakemelding på det de gjør.

Jeg bruker mye tid på å skrive kommentarer til arbeid underveis i skoleåret. Avsindig mye tid! – og den tilbakemeldinga synes jeg eleven skal ha. Når de har brukt tid på å levere inn en prøve eller en stil, så skal de ha ei ordentlig tilbakemelding. Men at jeg da skal sitte å oppsummere alle disse tilbakemeldingene i to punkter i ei lita ramme, som skal være positivt formulert – og av alle målene de skulle ha jobbet med, så skal jeg plukke ut to av dem og sette dem inn i dette skjemaet.... du skal skrive to bittesmå punkter, som skal hjem til foresatte – og så skal du klare å formulere deg; noen skriver mellom tre- og fire-hundre kommentarer – det tar tid; det tar sinnsvakt med tid!

Dette engasjerer Kari. Hun misliker sterkt å bli diktert oppgaver hun ikke selv ser mening i. Samtidig er hun opptatt av ikke å bli oppfattet som arbeidssky. Hun jobber mye og gjerne, men skulle gjerne sett at hun kunne brukt noe av arbeidstimene til andre ting enn å dokumentere. Hun er opptatt av at lærernes arbeidsdag skal oppleves meningsfull og frigjøre energi – for det er krevende å være lærer, sier hun.

Jeg tenker på når jeg begynte å jobbe her – når vi lærere møttes på ettermiddags- eller kveldstid – og det gjorde vi jo ofte, da var det for å planlegge vinterolympiade, det var for å planlegge.... Hvis det skjedde noe i lokalsamfunnet og vi skulle være med å markere det, så hev vi oss rundt og bakte kake, og så møttes vi to-tre timer på kveldstid for å planlegge praktiske ting – det kunne være maling og forskjønnelse av uteområdet; alt mulig sånn brukte vi tid på. Folk var ivrige og engasjerte. Det var aldri spørsmål om vi hadde tid eller hvilken tid vi skulle bruke til dette; men i dag, hvis vi møtes – så er det for å dokumentere – det er for å skrive rapporter, det er for å skrive kommentarer; og det overskuddet til å gjøre noe ekstra er langt på vei borte. Vi har ikke det. Entusiasmen er borte. Jeg føler at mye av det som var lystbetont før er blitt borte...

Elevenes sosiale kompetanse har lidd under ei økt fagsentrering og fokus på kompetansemål, mener Kari. Samtidig lider lærerne under ei økt ovenfra-og-ned styring, med stadig flere pålegg og krav om lojalitet og konformitet.

En ting er at vi skal marsjere, men vi skal marsjere i takt – på linje og rekke i samme takt – slik at jeg tror at aksepten for å gjøre noe som er annerledes er blitt mindre. I tillegg er arbeidsdagene så fulle av pålegg og krav at lærerne på sin side mister glød og velvilje til å gjøre noe ekstra (...) Jeg føler at den kollektive lærerstemmen er forsvunnet, eller i hvert fall redusert. Det har vært så mange kamper; jeg tror man har mye lettere for å resignere, for man orker ikke – gidder ikke ta opp kampen.

Kampen Kari snakker om forklarer hun som kampen mot et system, som tvinger lærerne i kne – som parkerer dem og frarøver dem autonomi i sin yrkesutøvelse: ”Jeg har sagt høyt og tydelig at jeg synes enkelte pålegg er meningsløse, men jeg har ikke hatt mot til å nekte ordre. Til det er jeg vel altfor lojal til systemet.”

Hun tror ikke alle nye pålegg og krav påvirker rekrutteringa til yrket i særlig grad, men Kari har fått med seg at stadig flere forlater læreryrket, og mener bestemt at det er en sammenheng her.

Jeg tror det gjør noe med oss som er i skolen og gjerne har vært der ei stund. Personlig trives jeg veldig godt i klasserommet – jeg trives godt med å undervise, jeg trives veldig godt med å være lærer – for det gjør jeg, med alt det som handler om undervisning – og fag; men jeg har noen runder hvor jeg tenker: orker jeg dette? Hvor lenge orker jeg? – og så kan man tenke at man kan gjøre én meningsløs ting, men hvis det er slik at det blir flere og flere og flere, så er det jo slik at man rett og slett må finne på noe annet å gjøre. Hvor lenge orker man jobbe hvis sekken av meningsløse ting blir større og større?

En annen ting Kari påpeker som frustrerende er ulike lokale og nasjonale satsningsprogram, som stadig forsøkes implementert. Hun sier skolen har tradisjon for å satse på flere programmer som varer i ett eller to år, og så er det noe nytt:

Skolen har tradisjonelt sett hatt veldig liten ro, og nå har han sagt det – den ene skolestatsråden etter den andre, at nå skal vi få ro og nå skal vi få tid, men det gjør vi jo ikke. Det hoppes mye fra den ene til den andre.

Kari snakker varmt om elevene og bekymrer seg for at stadig flere dropper ut av skolen. Hun mener det har sammenheng med at skolen, tidvis synes meningsløs, også for elevene.

Det er fag, prestasjoner, karakterer; det er (...) det er mange som føler at de kommer til kort, rett og slett. De har ingen god sosial skolehverdag. De vegrer seg for å gå på skolen (...) Det er også mange som sitter med datamaskinen og mobiltelefonen på natta og ikke kommer seg opp på morran (...) Skolen har mange flere utfordringer nå enn da jeg starta for 20 år siden; men ressursene blir færre. Følelsen av utilstrekkelighet bare øker og øker.

Kari er opptatt av å gjøre en så god jobb som mulig i skolen, men sier det er tøffe tak. Det plager henne også at yrket har så lav status. Hun synes heller ikke hun som lærer blir vist særlig grad av tillit:

Troen på at jeg gjør min jobb bra nok synes jeg er liten. Hvilke andre yrkesgrupper blir så til de grader veid og målt av noen som kanskje ikke har peiling, eller i hvert fall ikke har de kvalifikasjonene som skal til for å måle og veie; men lærere kan alle mene noe om, for alle har jo vært elev på en skole. Tenkt at jeg leverer bilen min til reparasjon; hvis det da ikke er åpenbare feil når jeg får den tilbake, så kan jeg ikke tillate meg å mene noe om hvorvidt mekanikeren har gjort et godt eller dårlig oljeskift (...) Jeg tror at man mister litt stoltheten over det å være lærer etter hvert, fordi det er så mange som mener at vi gjør for dårlig jobb – vi holder liksom ikke mål.

Begrepet ”ufaglært lærer” mener Kari er et tegn på den mangelfulle respekten lærerne blir vist. ”Hvem legger seg vel på operasjonsbordet til en ufaglært lege? Hvem går til en ufaglært tannlege? Vi har jo ingen beskytta tittel”, sier hun og rister oppgitt på hodet.

Selv om Kari fortviles over yrkets lave status, mener hun ikke regjeringens lærerløft og forslaget om å øke andelen studiepoeng i fag nødvendigvis er veien å gå:

Vi må tenke nøye gjennom hva skolen egentlig trenger. Man blir vel ikke automatisk bedre mattelærer på ungdomstrinnet med et masterpapir i hånden? Jeg tror man ser seg litt blind på studiepoeng og titler (...) Og hvor mange år vil det gå før man får løftet lærerne? Hvem er det som skal undervise norske elever når lærerstaben skal etterutdannes og er borte mange ganger i året? Det er jo de ufaglærte som må gjøre den jobben; er det bra? Og hvor lenge skal vi holde på med det?

Kari sier hun merker at styrings- og ledelsesfilosofien i skolen har endret seg og mener det også har gjort sitt til å forverre lærernes situasjon. Hun nevner New Public Managements inntog i skolen og deler ikke troen på at alt skal kunne måles i kroner og øre:

Vi har opplevd i kommunen her at vi er blitt langt færre lærere, mens vi helt klart hadde trengt flere. I praksis betyr det at det i enkelte klasserom er 32 elever uten mulighet til å dele; fremmedspråklige elever og enorme nivåforskjeller. Hvilke muligheter har man da for å hjelpe alle? Jeg tenker at skole èn ting; industri er noe annet; finans er en tredje... noen synes å mene at når en forsikringsagent tjener mer penger jo flere forsikringer han selger, så bør en lærer tjene mer jo flere femmere og seksere elevene hans oppnår. Skolen blir ikke god ved en slik filosofi.

Kari er lett å like. Hun snakker med stor selvsikkerhet og fremstår som svært kunnskapsrik når det gjelder skolens anliggender. Hun er engasjert og det er tydelig at hun har gjort seg mange tanker om yrket sitt og hvordan lærerjobben har forandret seg de siste femten-tjue år. Hvorfor protesterer ikke denne kloke damen; hvorfor reiser hun seg ikke sammen med sine kollegaer til kamp mot det de mener er ei feilslått ovenfra-og-ned-styring av skolen – der deres synspunkter ikke blir tatt høyde for? Jeg spør om hva hun tenker om dette?

For det første tror jeg vi er for lojale. Og så tror jeg vi lærere er usikre: hvor skal man protestere? Innad på egen skole? Og om du skal gjøre noe utover det, så er du avhengig av media og så er det litt sånn – det sitter foreldre og det sitter elever rundt omkring og skal lese; jeg tror at mange kvier seg for å fronte ting – rett og slett (...) samtidig mener jeg, at om man bare jobber i motbakke – så er det jo profesjonelt å si fra om det; men jeg har jo ikke gjort det – ikke eksternt – bare internt på skolen. Jeg tror folk har kapitulert litt. Kommunen legger vekt på at de ønsker lojale ansatte, og mange kvier seg for å motsi dem – skape dårlig stemning (...) Vi har vel vært ei veldig nøysom yrkesgruppe tror jeg (...) Og så tror jeg den manglende statusen har gjort noe med selvfølelsen til lærerne; man føler at man gradvis er blitt nedgradert i samfunnet. Nå har vi jo ei regjering som sier at lærerjobben er den viktigste jobben. Det virker ikke slik. Jeg hører de sier det, men de er ikke troverdige. Jeg ser ikke at det er kommet mer penger, eller at jeg har fått mer tid til å gjøre en god jobb. I stedet skal vi undervise mer, vi skal være mer effektive; men jeg ser jo at det jeg trenger er mer tid med elevene – tid til å være kontaktlærer – tid til å ta alle de foreldretelefonene og svare på alle mailer. Jeg synes den sosiale biten med elevene er blitt uoverkommelig etter hvert.... Men hvorfor vi som yrkesgruppe finner oss i å bli så styrt? Tradisjonelt så finner jo også kvinner seg i mer enn menn og sier ikke i like stor grad i fra – og i læreryrket er det jo de fleste kvinner, så det kan muligens også være en faktor i det?

Kari undres og sier hun har flere spørsmål enn svar. Med stor arbeidskapasitet og et varmt, bankende hjerte for elevene må hun være skoleeier, foresatte og elevens drøm. Hun har vurdert å slutte. Flere ganger.

4.3 Heidi

I likhet med Kari, har Heidi jobbet 20 år i Sortnes-skolen. Også hun jobber på ungdomstrinnet – på Sandåker skole, som er en kombinert-skole med om lag 350 elever. Heidi prater fort og mye og sier hun synes det er bra og på sin plass at noen endelig viser interesse for lytte til læreres historier. ”Vi har mye å bidra med, men blir altfor ofte ignorert i skoledebatten.” Heidi innleder med å fortelle hvordan det var da hun begynte som lærer:

Da jeg begynte på denne skolen, var det mye mer frihet i arbeidsdagen til å holde på med aktiviteter som gjaldt mine elever. Jeg synes jeg var bedre forberedt til undervisningstimene, fordi vi hadde mer tid til forarbeid – også på skolen. Det var jo ikke noen åtte til fire jobb da heller, men slik som det er blitt, så er det blitt mer og mer arbeidstrykk, fordi det er blitt stadig flere pålagte arbeidsoppgaver (...) det stilles i dag helt andre krav til dokumentasjon og rapportering, men det er ikke satt av mer tid. Trykket er veldig tøft.

Økt arbeidstrykk preger forandringene i skolen mest, mener Heidi, og hun bekymrer seg for hva dette økte arbeidstrykket resulterer i, blant annet økt andel sykemeldte.

Mange er jo slitne og noen blir sykemeldte, og det er oftest kvinner. Det har jo vært fokus på hvorfor kvinner er mer sykemeldte enn menn, og når jeg ser hvordan det er på min skole, da forstår jeg det. Kvinnene sitter ofte lengre utover ettermiddagene, de produserer mer, jobber mer, deler ofte mye med sine kolleger (...) det virker som menn tar lettere på det – i hvert fall på min skole.

Det er vanskelig å være en god lærer når arbeidstrykket er så stort, mener Heidi:

Jeg merker det godt på meg selv, for jeg er egentlig en type som er veldig kreativ, men min kreativitet er mye dårligere i dag enn den var tidligere. Jeg vegrer meg for å sette i gang med større opplegg, som jeg vet vil kreve meg mye. Så tyr jeg til enklere undervisningsopplegg, som ikke er det beste for elevene – og så får man dårlig samvittighet (...) jeg er en ambisiøs lærer, men ser meg nødt til å redusere på kravene til meg selv for å overleve – det er jo ikke en hyggelig situasjon å være i.

Heidi er videre svært skeptisk til alle utviklingsprosjekter som skolen er med på. Hun nevner GNIST¹⁰, Motivasjon og Mestring, PALS.

Hadde vi i det minste klart å konsentrere oss om et par av dem og virkelig hale dem i land, så hadde jeg hatt tro på at skolen kunne utvikle seg positivt – at man implementerte ting skikkelig godt i skolen, slik at hver enkelt lærer fikk et eierforhold til det vi holdt på med og følte at vi ”dro i land” noe. Slik som det er nå så får man ikke fullført noe på en ordentlig måte – alt blir halvveis – og man evaluerer ikke det ene prosjektet før man er i gang med neste.... Man merker det jo på jobben hos oss, at det er motstand mot alle disse prosjektene.

Heidi mener at lærerne har liten og ingen medbestemmelse på hvilke prosjekt og satsningsområder som skal settes i verk:

Jeg tror det er bestemt på KUS-møtene, kanskje i lag med rådmannen – det er i alle fall ikke slik at vi er de første som får lov til å komme med problemstillinger vi ønsker å jobbe videre med (...). Vi hadde blant annet lyst til å utarbeide konkretiseringsmaterieell til ulike lærestiler etter et kurs vi var på – det var noe vi syntes var veldig matnyttig og som lærerkollegiet absolutt hadde lyst å jobbe med. Men det ble aldri satt av tid til det; det ble aldri tatt tak i, så vi føler at det som skjer det er alltid ovenfra-og-ned.

¹⁰ GNIST: Bred satsning for å styrke lærerutdanningen og øke statusen og rekrutteringen til læreryrket.

At skoleledelsen og lærerkollegiet drar i ulike retninger, mener Heidi er et problem for skolen:

Jeg kan ikke huske at det var slik før – jeg lurer på om det er rektoren selv som, på egne vegne, drar i den retninga, eller om rektoren styres mye av økonomi og pålegg fra rådmannen og KUS – jeg tror at rektorene er under et voldsomt press, så det er vanskelig å tillegge dem alt ansvaret - det kan nok være tøft. Samtidig så er de jo ikke våre – jeg føler ikke at rektorer taler vår sak, han taler ikke læreren eller eleven sin sak – de påstår at de gjør det, men jeg synes at de veldig ofte stiller seg kritisk til læreren og mistror at læreren selv er i stand til å gjøre de riktige vurderingene. Rektoren vår skal for eksempel se all ranselpost før den sendes ut – det er mye kontroll...

Å tvinges med på prosjekter eller følge ferdigspikra planverk mener Heidi er en uting i skolen. Mange lærere er med på ”kjøtt og blod” og blir likegyldige, mener hun:

Det fører jo til at man står mer på stedet hvil totalt sett i skolen enn man ville gjort om flere dro lasset sammen i utviklingsarbeid (...). Man utfordres jo ikke til refleksjon og man får ikke noe eieforhold til skoleutviklingen (...). Man blir likegyldig og det synes jeg ikke noe om..... jeg prøver å ikke bli det og jeg vet at mange tenker i samme baner som jeg – men (...). Man jobber som funksjonærer for noen, som allerede har tenkt tankene for deg; det føles ikke ok for oss.... Vi føler at vår profesjon ikke blir respektert... vi har tross alt tatt lang utdanning; sjøl har jeg åtte års utdanning – jeg føler meg relativt oppegående og ønsker å bli vurdert som det, men jeg føler ikke at skolen ser på meg som en ressurs.

En annen ting Heidi har merket seg, er det høye fraværet hos skolens ledelse. Hun mener at ledelsen er mye mer borte enn før – på kurs, rektorskole, videreutdanning, dialogmøter, KUS-møter, skoleledersamlinger og slikt. Dette kommer i konflikt med skolens beste – ledelsen, med rektor i spissen, burde i større grad prioritere å være tilstede blant elever og ansatte, sier Heidi.

En ting er at man ønsker å være med for å se hva som foregår, men det er jo ikke en selvfølge at man skal være med på alt. Jeg føler ofte at det er for å styrke seg selv – bygge egen karriere – heller enn å styrke skolen. Det er jo litt rart at rektorer ikke er mer på skolen enn det de er. De er jo nesten ikke tilgjengelige for oss – og da tenker jeg først og fremst på elevene, men også på det at de er personalansvarlige....

Heidi sier hun tror det er ”i tiden” med mye kursing og ”farting” – ikke bare blant ledelsen, men også blant ansatte: «Vi har noen ganger hatt 16-17 stykker borte – og det er ikke uvanlig heller.. da må det jo settes inn ufaglærte vikarer, eller vi må permittere klasser.»

At dette opprører Heidi er ikke vanskelig å se. Hun sier at mye fravær blant ledelse og ansatte fører til stor frustrasjon i kollegiet:

Man føler at man ikke har noen reell påvirkning på situasjonen. De gangene man prøver å ta det opp – litt fortvilt på vegne av den og den enkelteleven, så sier de bare at slik må det bare bli og at det må gå ut over alle. Byrden skal liksom fordeles; ja – man lapper bare og så skal man være fornøyd.

Også Heidi bekymrer seg for økt målstyring og skolens vurderingspraksis:

Elevene skal jo strekke seg og strekke seg og strekke seg – mot spesifikke, standardiserte mål, de får jo aldri ro til å lære noe – man er hele tiden på vei til noe annet (...) Dette med å bygge relasjoner, dette å kunne skape en læringsarena som er kreativ, sprudlende, lystbetont, slike ting – det føler jeg er vanskeligere og vanskeligere for man har så høyt resultats- og dokumenteringspress. Jeg tror all målingen skaper flere tapere enn vinnere i skolen. Jeg synes ikke noe om at elevene skal vurderes hele tiden, de får jo aldri noen pause – aldri noe pusterom.

Heidi mener å ha belegg for å si at mange andre lærere tenker som henne. Folk er frustrert over det såkalte vurderingshysteriet i skolen, sier hun. Ikke bare på vegne av eleven, men også på vegne av læreren som påføres mye ekstra arbeid:

Halvårsvurderingene produseres jo som tjukke lefser på 6-7 sider .. På slutten av skoleåret er det ekstremt mye skriftlig vurderingsarbeid, for da skal det også slutt-evalueres.. da er vi helt utpeist når vi er ferdige, og mange kommer ikke i land med det og flere blir sykemeldte i den perioden, og det tror jeg er fordi de møter veggen, det blir for heftig – for intenst – de klarer ikke med det (...) Og for elevene: i halvårsvurderinga står det kanskje 16-17 nye mål som du skal jobbe med og strekke deg etter neste halvår. Hvor lett er det for svake elever, selv de i ungdomsskolen, å orientere seg i dette så godt at det faktisk lar seg gjøre å følge det opp? Jeg synes det er helt meningsløst...

For å ”overleve” jobben med halvårsvurderingene, for å makte å skrive så mange kommentarer som det kreves, lager lærere seg maler og skriver ut samme kommentarene til mange elever:

Vi klipper og limer og styrer og tilpasser det bittelitt til den enkelte elev – det er jo ikke helt individuelt akkurat... vi gjør det slik for at vi skal klare å overleve i jobben – og da tenker jeg, at da er det ikke meningsfylt.

Heidi mener at det er økt fokus på realfagene i skolen i dag og at det går på bekostning av de praktisk-estetiske fagene:

Jeg er jo kritisk til måten vi driver skole på i dag, for vi har laget en skole for akademikere – vi har ikke en skole for absolutt alle elever. Da jeg begynte som lærer på denne skolen hadde vi noe vi kalte for motorfag. Der hadde man muligheten til å ta båtsertifikat og mopedsertifikat; elevene fikk mekke motor og de elsket jo det faget. Slike fag er borte fra skolen i dag (...) Som lærer føler jeg at jeg ikke treffer hver enkelt elev ordentlig. Man ønsker jo at alle elever skal oppleve mestring, oppleve at de er verdifulle, at de har noe å bidra med i samfunnet vårt og blir sett og anerkjent for det de er; men ikke alle får vist seg frem i skolen.

Hun snakker varmt om praktisk-estetiske fag, musikk læreren Heidi, og mener de nesten er blitt gjemt og glemt i skolen:

Det var ikke bra for skolen at de tradisjonelle valgfagene ble borte. Jeg tror det har bidratt til å skape flere skoletapere. Praktisk-estetiske fag er sjelden og aldri tema på møter. Man hører jo om sløydsaler som fjernes, basseng som tømmes. Selv har jeg, over lang tid, prøvd å få tak i ting til musikkavdelinga. Vi fikk ingenting i fjor og ingenting i år – vi har ikke engang fått ørepropper til elevene som sitter inne på et band-rom med veldig høyt lydnivå; det er lite goodwill å hente.

Heidi er frustrert – det er lett å merke. Hun etterlyser en *pedagogisk samtale* i og om skolen – hun mener en slik samtale er nødvendig for å drive skolen fremover, men at den like fullt er mangelvare. Grunnen, mener hun, er at all fellestid er bundet opp og styrt av ledelsen:

Vi tenker på hvert vårt nes i stedet for å tenke i fellesskap på skolen. Fellesmøtene våre er styrt fra ledelsen; vi savner det **veldig** – at **vi** kan ta tak i det som brenner litt akkurat nå – få tid og mulighet til å diskutere pedagogikk og samtale om for eksempel betydningen av praktisk-estetiske fag.

Da Utdanningsforbundet vedtok lærernes profesjonsetiske plattform, tok Heidi kopi av den og hengt den opp på toalettene, på kopirommet, på arbeidsrom og personalrom. Hun er opptatt av å få i gang en debatt blant skolefolk om skolen, men hun synes det kan være vanskelig. Her skylder hun på høyt arbeidspress, at lærere er mye slitne – at det koster for mye å engasjere seg; men Heidi nevner også faren for refs og reprimander:

Mener man noe som går på tvers av det ledelsen mener, vegrer man seg for å si det høyt. Man får ikke de samme fordelene – blir ikke satsa på om en ikke er en medløper – som det så fint heter. Når man ser på hvilke reprimander vi har fått bare fordi noen har sendt ut en ranselpost... det var jo helt ufarlige greier, en helt alminnelig informasjon. Men rektor reagerte voldsomt. Sinnereaksjon på morramøte. Det var ikke noe hyggelig, og de som har uttalt seg i media om skolerelaterte saker, har blitt kalt inn på teppet og refset, jeg tror det gjør at mange kvier seg for å mene så mye – høyt i alle fall.

Heidi sier det er lærere som har våget stille kritiske spørsmål på jobb, men som ikke blir hørt: ”Vi blir bare avvist. Har man motforestilling mot noe, er man ikke positivt innstilt og villig til å strekke seg – om man ikke bejubler alt som kommer, blir man sett på som vanskelig.”

Heidi mener lærerne presses inn i ei form der alle skal være like, gå i takt og mene det samme:

Skal vi være så uniform at vi ikke har plass til den lidenskapelige lærer, den som virkelig brenner og har engasjement for ting som kan smitte over på elevene? Det å finne den gode balansegangen mellom den privatpraktiserende og den ”lydige lærer” blir viktig tror jeg.

Heidi mener mye om skolen og er selv aktiv i skoledebatten i ulike skolegrupper på Facebook. Ellers leser hun alt skolestoff hun kommer over på nett og i papiraviser:

Men; jeg har ikke vært den som har skrevet, selv om jeg føler at jeg har mye viktig å formidle. Det er fordi jeg føler på maktesløsheten: Orker jeg det trykket? Alle mener jo noe om skolen og mange er negative til lærere (...) men samtidig er det litt feigt da; at man ikke i større grad tar til motmæle mot det man mener er ei negativ utvikling.

Ambisiøs, litt perfeksjonist og plikttoppfyllende er ord Heidi bruker om seg selv. Hun synes det er stadig vanskeligere å gjøre en god jobb som lærer:

Jeg jobber hardt og sluntrer ikke unna mye, men jeg har kjent på det de siste årene, at jeg er nødt å prioritere vekk noe. Jeg får jo dårlig samvittighet, men jeg er nødt om jeg skal overleve som lærer, hvis jeg blir i yrket da. Jeg føler meg litt fanget nå. Jeg er blitt så gammel – jeg har ikke gjort det tidlig nok – det med å forlate yrket.

Heidi ville ikke blitt lærer om hun kunne valgt på nytt:

Ikke slik det er nå. Jeg angrer faktisk på valget mitt. Jeg har brent veldig for dette og jeg brenner fortsatt – jeg har fortsatt varmen i meg og bryr meg om elevenes ve og vel; men jeg må si at jeg føler meg ganske desillusjonert. Jeg føler at det er ikke så nøye, bare jeg stiller på jobb og gjør det jeg må, og er plikttoppfyllende – det er bare å få hjulene til å gå rundt. Litt den følelsen. Jeg har egentlig hatt veldig mye engasjement, men jeg føler meg tappet – og jeg tror mange føler det slik. Jeg hører frustrasjonen i korridorene.

Det er Heidi som bringer kommunens effektiviseringsprogram LEAN på banen. Som lærer er hun kraftig provosert av at denne modellen er tatt i bruk i skolene.

LEAN bygger på en grunntanke om at enhver arbeidstaker vil prøve å gjøre så lite som mulig – og det er jo litt av en grunntanke; - og da er det kanskje ikke så rart at

ledelsen møter oss med mistillit? Målet er å bli kvitt ”plunder og heft” for å oppnå en mest mulig effektiv organisasjon – og jeg føler jo at i enkelte tilfeller er plunder og heft mennesker, som ikke stryker medhårs eller som av ulike årsaker er sykemeldte. Jeg har ikke noen sans for den type markedstenkning i skolen – et bedriftsøkonomisk tankesett inn i skolen – det er det blitt veldig mye av. LEAN var utviklet for bilprodusenten Toyota i Japan; i skolen er det jo levende mennesker – ikke biler eller andre døde ting (...) Jeg har aldri følt at det er noen omtanke for mennesket, for den ansatte – du er en brikke i spillet – det skal gå fort rundt hele tiden.

Heidi forteller at KUS har bestemt at det ikke lengre er lov til å ha de tradisjonelle tentamenene, heldagsprøvene. Hun ler når hun forteller om dette – og rister oppgitt på hodet, at hun ikke synes noe om dette, er ikke vanskelig å forstå:

Det er ikke noe som hver enkelt pedagog får lov til å vurdere – det har KUS bestemt. Det er noe vi har en kampsak på nå da – vi har tatt det videre til hovedtillitsvalgt, at vi mener det er å gå for langt med tanke på å blande seg inn i vårt daglige virke. De prøver seg stadig på å detaljstyre vår hverdag, det vi skal holde på med i klasserommet; så vi føler at de tar fra oss vår rett til å vurdere selv. Vi er tross alt utdannede pedagoger. Begrunnelsen KUS gir er at det er mange som ikke klarer å sitte en hel dag og som forlater tidlig. Men den sentralgitte eksamensordninga er jo nettopp slik at elevene skal sitte en hel dag og være konsentrert om arbeidsoppgavene. Med tanke på eksamen synes vi det er galskap å fjerne heldagsprøvene.

Skolevandring nevner Heidi som noe som er tredd nedover hodene på lærerne:

Vet ikke om ledelsen mener de får full innsikt i det vi holder på med bare ved å vært innom klasserommet en gang i året? I år har jeg ikke sett noe til dem. Det er vel et av de mange prosjektene de ikke klarer å få i havn, fordi de har det så travelt (...) det beste for oss hadde jo vært at vi fikk lov til å vandre – at vi fikk besøke andre lærere og lære av hverandre. Hvorfor skal ledelsen vandre? Hva er det egentlig de er ute etter? Jeg føler vel egentlig at de gjør det bare for å kontrollere at vi gjør jobben vår.

Heidi sier klart fra om at hun synes skolen beveger seg i feil retning. Hennes største bekymring er at vi ikke evner å se den enkelte elev fordi kravet om effektivitet, om faglige resultat, pålagt rapportskrivning og økt dokumentasjon gjør det stadig vanskeligere. Hun bekymrer seg også for at lærerstanden vil svekkes:

Jeg er veldig redd for at vi skal miste de faglærte lærerne – at de skal bli utnyttet til siste bloddråpe og ikke lengre klarer å stå i yrket sitt. Vi ser at mange nyutdannede lærere raskt forlater yrket – kanskje de synes arbeidspresset er for stort eller at de ikke finner seg i å bli så styrt – at fraværet av autonomi får dem til å forlate. Jeg tror det er en kombinasjon av disse faktorene.

4.4 Tom

Tom bor i Sortnes, men jobber på kombinertskolen i Bøstrand. Han kommer opprinnelig fra utlandet, men har bodd i Norge de siste 25 år. Tom var opplæringsansvarlig i et stort finansfirma i hjemlandet, men har siden 2000 jobbet i Norge som lærer. Han begynte som språklærer i en 3. klasse på videregående skole; det synes han var veldig trivelig – og så fikk han et vikariat i grunnskolen, der han jobbet mest på barnetrinnet. I dag jobber han som kontaktlærer i en 9. klasse og underviser i språk, samfunnsfag og kroppsøving. I tillegg er han skolens IKT-ansvarlige. Tom mener mye har forandret seg i skolen fra da han startet sin lærerkarriere:

Det virker som vi har langt flere oppgaver enn tidligere. Jeg bruker mye mer tid på kontaktlærerbiten enn fagbiten, selv om kontaktlærerfunksjonen i stillingen min bare utgjør seks prosent. Det går veldig mye tid til psykososiale utfordringer i klassen. Vi er ikke lenger der for å undervise; vi er der veldig ofte som helsesøster, psykolog, politi – det er mange ting vi skal gjøre (...) Det virker som skolen har fått mange oppgaver som foreldrene tok seg av tidligere (...) Når jeg snakker med lærere som har jobbet lengre enn meg i skolen, så sier de at skolen har forandret seg enormt på dette området... det er så mye skolen skal ta seg av.

I tillegg til at psykososiale utfordringer hos elevene stjeler tid fra faglige oppdateringer, mener han at andre ting som ekstra kartlegginger, nasjonale prøver og lignende stjeler tid fra undervisningen: ”Elevene får 30 undervisningstimer i uka – that’s it – de får ikke mer enn det – så alt må puttes inn en plass – og når noe puttes inn, så må noe annet tas ut.”

Tom ser en tendens i skolen på dette området, nemlig at det blir kuttet ned på fellesprosjekt i skolen som juleverksted, skidager, fjellturer – fordi det ikke lenger er tid til å gjennomføre dem.

Da jeg startet hadde vi tre dager med juleverksted – nå har vi bare én dag og vi vurderer fortløpende om vi i det hele tatt skal ha juleverksted. I fjor ble klassens time fjernet fra timeplanen – det var lite gjennomtenkt. Man burde forhørt seg med lærerne, i alle fall kontaktlærerne om hva vi mente om det.

Tom forteller også varmt om et prosjekt som mellomtrinnet hadde på årsplanen tidligere: Eventyrprosjektet:

Det var en stor greie, der hele mellomtrinnet var involvert. De satte opp ei hel forestilling, og det var veldig mye arbeid med det og det tok tid selvfølgelig, men det var veldig fint for det sosiale – alle var med i forestillingen og var med på å lage kulisser og kostymer og slikt; men det er borte nå.

Det ble slutt på Eventyrprosjektet fordi lærerne ikke lenger hadde kapasitet til å drive det frem, sier Tom: ”Vi føler at vi ikke makter å gjennomføre dette på en ordentlig måte nå, fordi vi har så mange ting vi er pålagt å gjøre. Vi får heller ikke tid til å planlegge det på en tilfredsstillende måte.”

Kompetansemålene er mange og krevende, mener Tom, og legger til at mange lærere sliter med å komme gjennom pensum: ”Kompetansemålene i fag har på et vis presset ut tanken om ”det hele mennesket” – den generelle delen av K-06 kommer i skyggen av fagmålene.”

Noen foreldre presser også på for mer teori og tradisjonell klasseromsundervisning. Det er press fra alle hold, mener Tom: ”Vi hadde en overnattingstur sist høst – to netter ute i telt – det handlet om klassemiljø, rett og slett, det psyko-sosiale miljøet – og da gav noen foreldre tilbakemelding om at vi heller burde vært på skolen.”

Tom sier det er relativt nytt at foreldre legger seg opp i skolens praksis på den måten, og beklager det:

Det blir vanskeligere å ta slike turer når det er slikt; selv mener jeg det er mye læring i slike opplegg. Det er mye arbeid, men det er ei investering for oss – vi skaper et godt miljø der og det gjør det igjen enklere i hverdagen (...). Jeg tror ikke det er skoleledelsen som er problemet – de er enige i at dette er viktig og de støtter oss. Det er alt som pålegges skolen fra sentralt hold – alt som skal inn (...) jeg tror det er en debatt samfunnet må ta – hvordan skal skolen være? For man rekker ikke over alt – både det sosiale og det faglige.

Tom sier han har vurdert å slutte som lærer:

Ja, jeg tror det er mange som vurderer det. Ikke fordi man ikke trives på jobb, men fordi man ikke rekker over alt. Så man gjør ikke den jobben man har lyst til å gjøre – hvis man ikke jobber 60 timer i uka, da. Det burde vært mer tid til å ”bygge mennesker”, men vi er pålagt mer og mer – og jeg tror det er mange som føler at samfunnet ser på oss og følger med på hva vi gjør (...) Det er mange som føler seg berettiget til å kritisere læreren, alle mener noe om læreren – og det virker som om myndighetene vil ha mer kontroll over det vi gjør – de vil kontrollere oss.

Lærerløftet har heller ikke Tom noen tro på:

Jeg tror man må ha fokus på statusen til læreren (...). Det at man har gode karakterer eller et visst antall studiepoeng betyr ikke nødvendigvis at man er en god lærer. Lærerjobben er mye mer enn fag. Det er den sosiale siden – det å være menneske og medmenneske – det blir stadig en viktigere del av jobben. Så jeg tror ikke lærerløftet vil løse problemet med rekruttering – kanskje heller motsatt.

Tom deler bekymringen for lærerrekrutteringen med Heidi. Han mener mange nyutdannede velger å forlate yrket raskt fordi yrket ikke svarer til forventningene. Han tror ikke studentene er forberedt på hva som venter dem. Tom forteller om da han selv tok praktisk-pedagogisk-utdanning:

Det var mye på PPU som ble presentert, som ikke var sannheten om skolehverdagen. Jeg husker blant annet at vi gjennomgikk hvordan man skulle håndtere en mobbesak. Det var helt urealistisk egentlig – det hadde på ingen måte sammenheng med virkeligheten. Det ble for lettvent (...). Mange nyutdannede tenker at de skal undervise i fagene sine – og that`s it; men jobben er jo mye mer enn det – for å si det slik.

Tom er redd for at vi har en skole i forfall. Det er ordet han bruker – forfall:

Ikke bare at flere slutter, men vi får færre nyutdannede inn i skolen. På vår skole er gjennomsnittsalderen 50. Og vi ser det på skolebyggene – vi ser det på datautstyret som vi har – vi har datamaskiner på skolen som er 10-12 år gamle – vi bruker 10-15 minutter av timen på å starte dem opp. Så: Hvor er satsninga? Hvor er pengene? I det moderne Norge, som er verdens rikeste land. Vi ser overalt at det er forfall.

Tom kritiserer fagforeningen for ikke å bry seg mer. ”Jeg savner jo at de taler mer vår sak – at de ikke er redde for å si ting som de er. Jeg tror vi lærere er litt redde for å fornærme folk – redde for å rope for høyt – og det bør vi ikke være.”

Tom føler ikke at folk utenfor skolen vet mye om den eller er interessert i vite noe:

Ofte når det snakkes om skolen så handler det om at læreren må gjøre en bedre jobb – og det er holdninger som mange har – det her må inn i skolen, sier politikerne ofte – det her må inn – men når man snakker om hvordan man skal få det inn og hva en må ta ut for å lage plass, så får man ikke svar.

Politikere har Tom liten tiltro til. Han mener de ikke viser noen interesse for skolen:

”Da vi hadde den saken i Sortnes, som dreide seg om skolenedleggelse og forflytting av

mange elever, var politikerne lite interessert i å lytte til oss fagfolk. Vi innså etter hvert at vi ikke kom noen vei.”

Tom tror at mange ikke føler seg sett på som profesjonelle i sitt yrke, og at det er et problem for læreres sjøltillit. Han tror mange føler at de ikke har noe de skulle ha sagt:

Det har veldig mye å si – den følelsen man får som fagperson – hvis folk ikke vil høre på oss, så tenker man: Hva er egentlig vitsen? Vi har mange lærere som snakker åpent om at de gleder seg til å gå av med pensjon. De teller ned dager til de slutter i skolen. Det synes jeg er trist. De fleste som jeg kjenner kommer ikke til å jobbe mer enn de må. De kjenner det på helsa, rett og slett. Stressbelastningen på lærerne har økt kraftig de senere år (...). Man føler også at det er noen som sitter og følger med hele tiden – det er utdanningsdirektoratet eller andre, foreldre eller samfunnet generelt – som skal ha innsyn i alt som skjer – så blir det mer stress. Man føler seg overvåka.

All målingen i skolen opprører også Tom. Han mener det er lenge siden nok var nok:

Vi må spole tilbake litt; rette opp den kursen vi har.... Vi går jo den veien i samfunnet at alt skal måles – om det er utseendet, eller..... men i skolen har det tatt helt overhånd. Jeg er ikke imot mål, men de må ikke gå på bekostning av alle de ferdighetene som ikke kan måles. Vi må se mennesket som helhet – det er jo det som står i læreplanen – om det hele mennesket – så fag er jo bare en del av det egentlig. Vi har unger, som de eneste gangene de har gått på ski, er i skoleregi; unger som aldri har overnatta ute i telt, bortsett fra den gangen på skoletur, unger som aldri har stått på en scene, bortsett fra den ene gangen på skolen. Men nå skal vi slutte med dette for vi har ikke tid? Vi mister mange ting! (...). Jeg er redd vi mister aktiviteter som er med på å danne helhetlige mennesker – gagns mennesker (...). De ungdommene vi jobber med i grunnskolen skal en gang bli foreldre og oppdra sine barn. De skal ikke bare være et yrke. De skal oppleve nedturer, og det bør skolen forberede dem på og ruste dem for. Elevene trenger å bli utfordret på ulike måter – ikke bare faglige...

Har læreren mistet råderett over egen praksis og anseelse, spør jeg?

Ja, vi har mistet mye autoritet. Alle har en mening om skolen – og mange hevder å vite bedre enn oss. Vi trenger absolutt å bli tøffere – si at det er vi som er fagfolkene her – det er vi som bestemmer – i alle fall må vi kreve å få være med å bestemme

4.5 Randi

Randi kommer fra Vestlandet. Hun har en allsidig bakgrunn. Etter artium i 1976 var hun i Bergen i tre år – hvor hun tok mellomfag i historie og et år på menighetsseminar. Venninner av Randi motiverte henne til å begynne på lærerskolen etter at hun hadde vært på universitetet et par år. I 1982 reiste hun til Finnmark til sin første lærerjobb – i ei lita bygd i Porsanger kommune – Norges eneste tre-språklige kommune. I Porsanger fikk hun erfaring med ulike språkbakgrunner, noe som har interessert henne siden. Randi ble tre år i Finnmark, tok så videreutdanning i tekstilforming på Notodden, jobbet et år på Gol skole, før hun bestemte seg for å ta en pause fra skoleverket. Hun har jobbet som ungdomssekretær i en tverrkirkelig organisasjon, vært vennekontakt for en pakistansk familie og tatt mer videreutdanning – denne gang norsk som fremmedspråk.

I 1998 flyttet Randi med familien til Sortnes, der hun etter hvert fikk full jobb som lærer på Grenda skole, som er en relativt stor kombinertskole i Sortnes kommune. Her var hun i sju år og jobbet i hovedsak med mottaksbarn og hadde ansvar for mottaksklassen:

Jeg fant ut at den jobben der – dette har jeg ikke helse til lengre, for ledelsen skjønnte egentlig ikke hva jeg drev med. Jeg følte at det var et rom der de bare stappa inn folk og lukket att døra uten særlig interesse for det jeg gjorde, eller hvordan det gikk med elevene – om de hadde et skikkelig tilbud eller bøker. Jeg synes jeg satt der bestandig å jobba. Jeg brukte hele helgene og ferier, jul og alt som var til å jobbe, og det kunne jeg ikke greie i lengden.

Randi søkte seg etter hvert over til kombinertskolen i Bøstrand kommune, der hun jobber nå. ”Jeg nølte ikke med å takke ja, for de hadde fått inn veldig mange mottaksbarn og trengte noen som hadde kompetanse på det – så nå er jeg her på femte året og trives veldig godt.” Hun forteller om ei vanskelig tid på Grenda skole:

Jeg varslet mange ganger – både skriftlig og muntlig; alene og sammen med andre, om situasjonen i mottaksklassen, men rektor ble sint på meg og isolerte meg. De (ledelsen) sluttet å snakke med meg og tok meg ikke med på råd (...). Det ble tatt veldig negativt opp at jeg hadde kritikk å komme med, jeg fikk ingen støtte (...). Når det var på det verste hadde vi elever fra 1. til 10. klasse i samme klasserom. Det var elever som var helt analfabeter, 6. klassinger fra Etiopia, som aldri hadde vært innom en skole før og det kunne være elever fra Polen som hadde bedre skolegang enn våre norske elever i for eksempel matematikk, de kunne bare ikke norsk.

Randi beskriver disse barna som sine hjertebarn og sin store bekymring, for, som hun sier: ”Hvis det går dårlig med dem har hele samfunnet et kjempeproblem. Jeg følte ikke at Grenda skole tok deres skolegang alvorlig. De hadde jo vært mottaksskole i mange år uten egentlig å ta ungene på alvor – følte jeg.” Randi ble etter hvert sykemeldt fra jobben og mener det var arbeidsrelatert: ”Ja – det var helt klart. Belastninga – ja, det var stress.”

Da hun kom tilbake i jobb hadde situasjonen i mottaksklassen forverret seg; hun ble fortsatt ikke hørt – mer fremstilt som vanskelig og sur: ”Jeg opplevde det som et alvorlig tillitsbrudd – tenkte at jeg jobber så mye at dette har jeg ikke helse til. Jeg synes rektor så på mitt arbeid som verdiløst, og da tenkte jeg at her vil jeg ikke være.” Randi forteller at det var en lei situasjon å havne i for hun trivdes godt blant sine kolleger. ”Det var veldig mye latter og spøk og lite sånn nedsnakking av folk – det var veldig mange hyggelige folk der.” Like fullt beskriver hun kulturen ved skolen som en ukultur: ”Det var lite rom for kritikk og kritiske spørsmål. Særlig da vi fikk dette PALS-regimet. Da var det bare å bestemme seg for å tie stille, for vi fikk beskjed om at nå var det innført, så nå er det ikke flere spørsmål.” Hun mener, i likhet med Marianne, at implementeringen av PALS i Sortnes-skolen var en udemokratisk prosess:

Jeg følte at vi ble lurt. Vi brukte jo enorme lærerressurser på å trene oss i dette før vi skulle trene med barna – det ble så detaljert og tvangsmessig, følte jeg – og hvis vi stilte spørsmål til kurslederen, da ble hun sint og sa hun ikke ønsket spørsmål (...) Jeg mener kritikk må jo handle om at det er meningsforskjeller... det bør jo være rom for meningsforskjeller? Det var mange som hadde spørsmål og som prøvde å stille dem, men ble klubba ned – de gav opp rett og slett – fordi vi ble på en måte overvåka – vi skulle jo levere inn hendelsesrapporter, og hvis det var noen som aldri leverte, så ble det sett på som en sabotasje.

Randi mener PALS er en form for dressur og var sterk motstander av programmet:

Jeg ville nok vært mer positiv dersom det var rom for å diskutere det men i og med at vi fikk beskjed om at her var det bare å følge ordre og gå i flokk og gjøre som du er pålagt, ble jeg veldig betenkt. For det jeg frykter mer enn noe annet her i verden, er det lydige folk – som bare gjør som de får beskjed om (...).Jeg tenker at særlig et pedagogisk personale alltid bør være i bevegelse og diskutere hvorvidt dette er bra eller ikke; og hvis det ikke er det, så legger vi det bort og gjør noe annet. Jeg syntes ikke PALS-programmet passet min læreridentitet (...) Jeg vil ikke være en del av et lydige kollegium som lar seg detaljstyre av innkjøpte, ferdige opplegg, uten mulighet til å stille spørsmål omkring opplegget.

Randi sier hun har fått et nytt liv etter at hun begynte i Bøstrand-skolen, og gjør seg tanker om ulikhetene:

Sortnes er jo en to-nivå-kommune, der det er slutt på å ha et ledd mellom rektorene og rådmann, og jeg tror det påvirker rektor ganske mye når de er direkte underlagt rådmannen og må tenke penger hele tiden. De oppfattes ikke lenger som pedagogiske ledere – de er ikke de fremste blant likemenn, som det het i gamle dager – rektor har fått en ny rolle. Jeg opplevde ei mye sterkere ovenfra-og-ned-styring i Sortnes. Jeg tror det har en sammenheng med hvordan kommunene er organisert.

Manglende lærerengasjement og deltakelse i skolekamper bekymrer Randi:

Man kan undre seg over at så få lærere er aktive debattanter i avisen – i skolespørsmål – for det var lærerne i gamle dager – de var engasjerte. Det var ei veldig respektert gruppe. Det var liksom lensmannen, presten og læreren (...). Vi har mista grepet.. vi burde si som legene: ”Ta faget tilbake” – vi burde hatt en slik bevegelse, men jeg tror det er veldig tungt, for det er et svært maktapparat og man blir en liten brikke – man blir bare valsa ned og knust (...) Og det kan være farlig for din egen jobb å gå ut i avisen - du kan miste jobben av det. Det så vi jo i Sandefjord – de fikk jo direkte trusler.

Randi reflekterer over etikken rundt ei sterk styring og det å la seg styre. Hun refererer til ei bok hun liker godt, *Den gode lærer – i liv og diktning* av lektor og forfatter Inge Eidsvåg. Han skriver om lærernes motstandskamp under krigen og hva lærerne som gruppe betydde da:

De var veldig tydelige på at de hadde samvittighet og et kall, som de kalte det; og de nekta å rette seg etter de påleggene de fikk når tyskerne ville nazifisere skolen – nekta å være med på ting og sa tydelig i fra – lot seg ikke utslette. Jeg har tenkt på hvordan vi som gruppe ville greid tilsvarende press i dag? For vi tåler egentlig lite, i forhold til hva de måtte tåle. Vi kan miste jobben, men vi blir jo ikke internert.

Det var etisk vanskelig for Randi å rette seg etter påleggene i PALS, og like vanskelig å offentlig opponere mot det:

Jeg turte aldri gå offentlig ut mot PALS, selv om debatten pågikk i avisene; jeg hadde ikke krefter til det - det knøt seg liksom i magen min og jeg tenkte: Er ikke vi pedagoger? Skal vi ikke reflektere? Får vi forbud mot det? Det var som om de opplevde meg som en fiende som ville dem vondt – jeg synes det var så rart, for jeg hadde jo bare en annen mening – jeg stilte bare spørsmål.

Randi tror det er mange lærere som har følt på det samme som hun har: ”Når jeg snakker med andre folk, så er det mange skoler og kommuner som sliter med kolossalt sterke regimer, der de må bøye nakken hvis de vil ha en jobb der de ikke er i konstant konfliktsituasjon.” Det

finnes likevel unntak, og i følge Randi er Bøstrand-skolen ett av dem: ”Jeg lurer på om Bøstrand bare er ei slags fredelig øde øy i det store; i hvert fall synes jeg at jeg har fått igjen helsa mi; jeg er blitt respektert, blitt ansett som en ressurs - det har vært utrolig deilig å komme hit.”

Randi synes hun har det bra som lærer i Bøstrand, men hun liker ikke den generelle utviklinga i skolen. Alle planer og pålegg om samarbeid, rapportering og dokumentering har langt på vei presset ut den autonome, selvstendige lærer, mener Randi:

Før hadde man et mye større rom for å gjøre ting på sin måte – være en slik lærer som **jeg** ønsker å være – gjøre ting i klasserommet med mine elever slik **jeg** ønsker det – det er i stor grad borte (...). Det gis dessuten lite rom for refleksjon. Det er høyt tempo på alt. Det er vel slikt som vi ikke kan reversere – det handler jo ikke bare om skolen, men om hele samfunnet som vi er en del av.

At elevgruppa har forandret seg gjennom årene er også noe Randi bemerker. «Det er kolossalt, de har utrolig mye mer uro i kroppen og har vanskeligheter med å være konsentrerte. Det er noe alle sier, og vi ser jo hvor mye de trenger oss voksne.”

Hun bejublet ikke vedtaket om at 6-åringene skulle inn i skolen: ”Jeg tror ikke det er bra for barna og jeg ser ikke at vi har vunnet noe ved å la dem starte på skolen ett år tidligere. De er ikke blitt flinkere.”

Randi etterlyser også mer fokus på praktisk-estetiske fag. Hun mener vi trenger å styrke lærernes kompetanse i disse fagene. Randi mener også at mange skoler sliter med sin egen identitet – de mangler et fundament: «Vi er usikker på hvem vi er og det er lærerne også. Usikker på hva som er riktig og viktig å formidle. Jeg tror ledestjerna mangler.”

At Randi er ei klok og ansvarlig skoledame oppdager man fort når man snakker med henne. Hun brenner for yrket sitt, for elevene og for samfunnet som sådan. Til tross for at hun nå har greie arbeidsdager, vil hun ikke anbefale læreryrket til sine egne barn:

Nei – vet du – det har jeg sagt til dem at.... Og så sier de også at: ”Mamma, jeg vil ikke bli lærer når jeg vet hvordan du hadde det.” Og jeg er litt redd for at de skal finne på å velge det, for det er et hardt yrke å stå i – og slik som skolen er blitt, så vil jeg heller at de gjør noe annet enn å bli lærer. Det er synd å si det, for jeg synes lærerjobben er viktig – men jeg har ikke lyst å ofre barna mine på den.

5. Skolen som translasjonsarena

Lærerne beskriver en skole det blir stadig tøffere å jobbe i. Det handler om intensivering av arbeidet, nye og omfattende krav til dokumentasjon, dreining av fokus mot mer testing og måling og mindre vekt på psykososialt arbeid og praktisk-estetiske fag, mindre tid til refleksjon og ei strammere styring av yrket. Hvem er det som leverer premissene skolen skal jobbe ut fra, og hvilke prinsipper er det egentlig som legges til grunn for skolens virksomhet? Hvordan møter skolen og lærerne krav om endring av skolens innhold og praksis? Er lærerne aktive medspillere i arbeidet med å innhente, oversette og implementere nye reformideer, eller er endringene i skolen stramt styrt på plass av andre?

I lys av Røviks translasjonsteori og Habermas` teorier om kommunikativ handling og systemets kolonisering av livsverden, vil jeg i dette kapitlet diskutere skolen som translasjonsarena og lærernes rolle der. Jeg vil starte med å definere direkte og indirekte premissleverandører for skolens virksomhet, det Røvik kaller reformenes tilbudsside. Dernest vil jeg se på hvilke ledelsesprinsipp som danner grunnlag for skolens innhold og praksis og diskutere hvorvidt disse har gjort skolen fremmed for aktørene som jobber og virker der. Til slutt vil jeg se på hvordan skolens aktører mottar og opplever de stadige reformene som skolen eksponeres for.

5.1 Reformenes tilbudsside - skolearenaens premissleverandører

Det er mange personer som egentlig tar styring på jobben vår – de har kolossal innflytelse på arbeidet vårt – usynlig innflytelse; det skremmer meg, for de er ikke pedagoger – de har ikke vært i klasserommet (Randi)

På spørsmål om hvem som er skolens premissleverandører nevner alle lærerne nasjonale styringsmyndigheter med Utdanningsdirektoratet og Kunnskapsdepartementet i spissen. Sortnes-lærerne nevner i tillegg KUS, som lokal premissleverandøren; innhenter og oversetter av lokale skoleutviklingstiltak og oversetter av nasjonale reformer. Ingen av lærerne nevner spesifikt overnasjonale organisasjoner som EU og OECD, men de gir uttrykk for at skolens innhold og praksis har endret seg mye i takt med økt fokus på nasjonale og internasjonale prøver. Gjennom økt globalisering eksponeres skolen i stadig større grad for trender og ideer fra det det internasjonale samfunnet, spesielt fra EU og OECD (Røvik 2014).

Lokale ideer, normer og kulturer fortrennes for mer standardiserte, strukturerte og globale ordninger. Dette gjelder både måten skolen er organisert på, dens styringsfilosofi – og dens innhold og praksis.

Professor i naturfagsdidaktikk og aktiv skoledebattant Svein Sjøberg er blant de som sterkest har tatt til motmæle mot det han kaller ei pisafisering av skolen; forstått som en skole, hvis hovedmål er å score høyest på PISA-målinger. Han uttrykker stor bekymring for at nasjonale og lokale styringsmyndigheter synes å ha tapt terreng overfor OECD, hva angår skolens innhold. ”Med PISA har OECD fått definisjonsmakt som trumfer nasjonale mål, prioriteringer og lærerplanen. PISA er det redskapet eller instrumentet som brukes i denne maktutøvelsen” (Sjøberg i Røvik m/fl. 2014: 223). Han får støtte fra professor og utdanningsforsker Gustav Karlsen, som utpeker OECD som en åpenbar premissaktør. ”De nye overnasjonale aktørene må forstås som politiske institusjoner som setter en politisk dagsorden. De bidrar til å legitimere politikk og ikke minst utdanningspolitikk på nasjonalt nivå ned til det enkelte klasserom” (Karlsen i Røvik mfl. 2014: 142).

På nasjonalt nivå er Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet sentrale premissleverandører. Det er som er satt til å påse at nasjonale styringsprinsipp og skolereformer blir spredd til skoleeierne og iverksatt. Røvik snakker om Udirs rolle som innhenter, oversetter og iverksetter av ideer og hevder at Udir har 42 organiserte lytteposter mot ulike internasjonale fora (Røvik 2014). ”Det internasjonale utenfraperspektivet står sterkt; forestillingen er at både problemdefinisjoner og definisjoner av løsninger i det norske skolefeltet et godt stykke på vei vil springe ut av bredt anlagte internasjonale komparative studier” (ibid.: 103).

Røvik peker også eksterne kompetansemiljøer som en stadig viktigere premissleverandør. Det handler om konsulentselskaper, forsknings- og utredningsinstitusjoner som bistår skolemyndigheter i utforming av nye reformer. I tillegg nevner Røvik enkeltpersoner innen skoleforskningsfeltet, såkalte guruer, som sentrale aktører på skolereformenes tilbudsside. (ibid.) Her kan nevnes den australske skoleforskeren John Hattie¹¹, hvis forskning har inspirert og påvirket norske skolemyndigheters reformvirksomhet.

¹¹ Hattie: Australsk skoleforsker, som gjennom 15 år og mer enn 800 metastudier har studert hvilke tiltak som fremmer læring hos elevene

Fagforeningene er også med på å forme reformideene som rettes mot skolen. Røvik hevder imidlertid at lærernes fagforeninger i stadig mindre grad er aktive i selv å utvikle og oversette reformideer. I stedet begrenser de sin rolle til å omfatte fortolkninger av og meninger om reformideer som kommer fra andre (Røvik 2014). Dette sammenfaller med min empiri, der lærerne kritiserer Utdanningsforbundet for ikke å være nok "hands-on" i skolens reformarbeid. Både Marianne og Tom kommer med kraftige skyts mot eget forbud, som også kritiseres for altfor lett å bøye av i kampen mot det lærerne oppfatter som dårlige ideer og dårlig oversettelsespraksis på skolens translasjonsarena: "Når de skulle i krigen på dette, så trakk de seg unna – Utdanningsforbundet – så da var det plutselig ikke noe support å hente" (Marianne – om omfattende målstyring i skolen). Telhaug (2005) mener dette er en villet politikk og henviser til at begge de to markante kunnskapsministrene Gudmund Hernes (1990-1995) og Kristin Clemet (2001-2005) tok tydelige grep, for nettopp å minske fagforeningens grep på skolefeltet.

Skoleeierne, kommunene, og den enkelte skole har funksjon som oversetter av nasjonale reformer. I tillegg har de rollen som innhenter, oversettere og iverksettere av lokale utviklingsprogrammer. Skolens deltakelse i slike reformprosjekt avhenger av skoleeiers og skoleledelsens ønske om å delta. Noen er moderne reformoptimister og er "med på alt", andre inntar et mer reformpessimistisk perspektiv og holder tilbake sin deltakelse. Min empiri avdekker stor forskjell mellom de to kommunene hva angår antall lokale reformtiltak. Sortnes fremstår som en reformoptimistisk kommune der lokale utviklingsreformer som PALS, omfattende halvårsrapporter, felles ukeplanmal, LEAN og skolevandring gis som eksempler på lokal praksis. Alle informantene i Sortnes-skolen mener at både reformiveren og den kommunale styringa (eller overstyringa som Heidi og Marianne kaller den) av skolen har økt etter at kommunen ble en to-nivå-kommune. KUS omtales av både Marianne, Kari og Heidi som en svært sentral kommunal premissleverandør – og kommunenes skolepolitikk beskrives som svært konform. Alle informantene bruker uttrykket "gå i takt" - og beklager manglende mulighet til egenart for den enkelte skole. Randi, som har jobbet i begge kommunene bekrefter dette: "De legger seg på et annet nivå her i Bøstrand. De er ikke så bundet av felles kommunale vedtak" (Randi – om lokal reformvirksomhet).

Lærerne opplever seg ikke selv som reelle premissleverandører for skolens innhold og praksis, mer som håndlangere for og utøvere av andres ideer. Alle informantene beklager at deres erfaring og kompetanse på skolearenaen ikke innbyr til mer makt med tanke på å levere

premisser for skolens arbeid. De er videre samstemte i at ovenfra-og-ned-styringa i skolen har økt betraktelig gjennom deres lærerkarrierer (15-20 år). Lærerne må i større grad innrette seg stadig etter strammere rammer; deres frie og kreative handlingspotensial forringes.

Jeg er sikker på at det hadde poppet opp mye spennende vi kunne gjort om lærerne selv fikk være med å bestemme ut fra sine egne behov. Da hadde flere dratt lasset sammen fordi de ville det – de hadde gått i samme retning. Nå tvinges man til å være konform på andre sine premisser. Man er plassert i en boks og lærerne skal være akkurat slik (Kari).

Lærerne synes å være prisgitt eksterne premissleverandører i sitt daglige virke. Da er det interessant og viktig å se på hvilke prinsipper som legges til grunn for styringa av skolen og lærernes arbeid. Hvilke begrunnelser gis og hvilken ideologi baserer de endringer som utføres seg på?

5.2 Strategisk handlingsrasjonalitet som styrende for skolepraksis

Mange synes påleggene er meningsløse, men likevel har vi fått beskjed om at det er slik det skal være (Kari – om omfattende halvårsvurderinger).

Mine informanter etterlyser mer tid til refleksjon, dialog og diskusjon når nytt innhold og ny praksis skal inn i skolen. De beklager at deres stemmer ikke synes å ha verdi i debatten om hva som gagnar skolen som institusjon og elevene som mennesker. Prinsippene som skolen styres ut fra er ikke resultat av språklig enighet fremkommet gjennom dialog mellom skoleaktørene. Habermas' kommunikative handlingsrasjonalitet er ikke lagt til grunn for den skolepraksis mine informanter refererer til. Her stilles ingen gyldighetskrav.

Skolemyndighetene trenger ikke argumentere for sine handlingsmotiver. De er allerede begrunnet i mål om effektiv og lønnsom drift og best mulig score på viktige tester. Det er ikke det bedre argument som bestemmer hvilket innhold og hvilken praksis en skal fylle skolen med. Mine informanter er bekymret for eleven som helt menneske og for elevenes psykiske og sosiale tilstand og hva mangelen på kreativitet og individualitet i skolen gjør med elevene. Slike argument faller på stengrunn når skolen styres etter strategiske rasjonalitetsprinsipp fundamentert i en NPM-ideologi. Informantene opplever å komme i skvis mellom ønsket om å skape trygge mennesker med interesse for skolen og kravet om å

produsere gode tall i testfag, som skolene måles på, på nasjonalt og internasjonalt nivå. Møller og Skedsmo (2013) mener, i likhet med Røvik (2014) at skole- og utdanningspolitikken i stor grad er en tilpasning til globale trender, som er preget av ny-liberal tenkning og NPM. Informantene uttrykker stor bekymring for markedstenkinga i skolen og er følgelig skeptisk til strategiske handlinger som målstyring, økt standardisering, kontroll og konkurranse og en lærerpraksis som i stadig større grad søkes grunnlagt i evidens og ikke i erfaring med hva som virker og hva som ikke gjør det.

5.2.1 New Public Management på skolens arena

Systemet (NPM) legger opp til at absolutt alt kan måles i kroner og øre – Tankegangen er å få mest mulig skole ut av minst mulig kroner. Vi skal redusere antall lærere og så skal de andre jobbe mer. Vi kan effektivisere oss til døde; i hvert fall til at folk stuper. Er det dit vi ønsker å komme? Eller må vi tenke at noe her i verden tar tid og koster mer penger enn andre ting (Kari).

Informantene hevder at det i skolens praksis handler om å prioritere testfag foran praktisk-estetiske fag, prioritere faglige kompetansemål foran målene i den generelle lærerplanen, prioritere det målbare foran det som ikke så lett lar seg måle. Randi er fortvilet over situasjonen: ”Jeg tenker veldig ofte på dette med skolen som kulturbærer og på den praktisk-estetiske kunnskapen som er i ferd med å gå tapt; jeg synes skolen er blitt så ribba.”

Gjennom konkurransen skoler og nasjoner imellom og offentliggjøring av testresultater, skal resultatene forbedres. Skolen skal produsere konkurransedyktige skolerresultater; på sikt konkurransedyktig arbeidskraft. Dette forsterker hierakeriseringen av fag i skolen, fordi de fagene det testes i til eksamen, nasjonale prøver og PISA-undersøkelser hvis resultater offentliggjøres, tillegges størst vekt. Når det stadig kuttes i skolebudsjettene, skal ulike effektivitets-strategier, som målstyring og standardisering, hjelpe i jakten på resultat. Mine informanter beklager dette.

Habermas mener at NPM er sentral for systemets kolonisering av livsverden, fordi økonomisk gevinst blir viktigere enn menneskelig trivsel (Habermas 1984). Marianne forteller om uteskolen og skolehagen som ble borte og forklarer det med strammere økonomi, færre lærere og økt test-fokus. Med trange budsjett og sterkt teorifokus må uteskole og

estetisk utemiljø vike i konkurransen med testfag. Tom beklager at klassens time ble borte og at det gjennom de siste årene er blitt mindre av både skoleforestillinger, juleverksted og overnattingsturer i skog og mark. Randi bekymrer seg for at viktig kulturkunnskap og praktisk kunnskap har fått mindre plass i skolen. Alle informantene snakker om dette, de synes skolen og elevene er dårlig tjent med den markedsinspirerte fokusforskyvninga.

I takt med NPMs inntog i skolen, har terminologien i skolen forandret seg. Også mine informanter tar i bruk ord som omdømmebygging, resultatorientering, lønnsomhet, kvalitetsutvalg, effektivisering, konkurranse, målstyring og resultatansvar - like fullt er de svært kritiske til innholdet i begrepene og mener dette er ting som ikke passer inn i skolen. Et markedsinspirert språk synes å ha blitt internalisert hos skoleaktørene. Man kan undre seg over hvordan en slik terminologi så friksjonsfritt fikk vandre inn i skolestua og påvirke dens tenkning, innhold og praksis. Hvor var skolens egne folk da rektorer ble enhetsledere, skolen ble resultatenheter, verdistyring ble balansert målstyring, fortelling ble erstattet med telling og det hele mennesket ble redusert til tall på målbare parameter? Sov de i timen, lot de seg blende av en nymotens trend – eller ble de ganske enkelt overkjørt av systemet; manipulert til å tro at dette var veien å gå – også for skolen? Når skolens eget språk blir kolonisert av systemspråket gis kommunikative handlinger dårligere kår. Skoleaktører har gjort markedet og myndigheters utsagn og argumenter til sine. Livsverdenverdier og ord som trygghet, lokal forankring, kreativitet, selvstendighet, respekt, mangfold, etikk, dannelse og ytringsfrihet er fortrent av systemverdier. Ord som konkurranse, standardisering, testing, karriere, testresultater og effektivitet har kommet i stedet. Det er vanskelig å argumentere for sitt syn om man ikke kan bruke terminologi hentet fra skolens egen livsverden. Der handler det om samarbeid og mennesker – ikke konkurranse og tall. Kommunikativ handling tilhører livsverdenen og forutsetter et felles språk og felles forståelsesramme. Disse forutsetningene synes ikke å være tilstede i den skolen mine informanter beskriver.

Strukturendringer i kommunen til to-nivå kan beskrives som en NPM-reform, hvis mer effektiv drift er målet. Dette er eksempel på en reform Røvik mener påvirker skolen indirekte. Min empiri viser at denne strukturendringen har svært negativ effekt på skolearenaen. Sortnes-informantene mener at kommunenes rektorer presses hardere fra rådmannsnivå. Det stilles større krav om kostnadseffektiv drift, kostnadskutt og budsjett disiplin enn hva som var tilfelle før reformen. Randi merket stor forskjell mellom

Sortnes og Bøstrand på grad av styring, og hun frykter at mange kommuner er som Sortnes som har et strengt og udemokratisk styringsregime.

Standardisering, konformitets- og lojalitetskrav beskrives også som mye sterkere i Sortnes – her har rektorene gått fra å være ledet av en skolesjef til å bli styrt av rådmannsnivået. Styring som arvtaker for ledelse er ifølge Røvik en av samtidas prosesstrender (Røvik 2014). Man går fra desentralisert og dialogbasert til mer sentralisert, direktivlignende påvirkning. Stram styring forplanter seg så til underliggende nivå; informantene i Sortnes-skolen beklager alle stram styring, høye konformitetskrav og økt overvåkning fra rektornivå. Mens Sortnes-rektorene alle har gått på rektorskole, har ikke Bøstrand-rektoren det. Generelt synes rektorene i Sortnes å være mer reformoptimistiske enn Bøstrand-rektoren, og Randi, som har jobbet i begge kommunene, bekrefter dette. Man kan mistenke at rektorer nettopp blir skolert til strammere styring. Det har vært et tema i den nasjonale skoledebatten at rektorer BI-utdannes – at økonomistyring overskygger den pedagogiske ledelsen og at avstanden til grunnlinja i skolen og skolens verdier derigjennom økes. Marianne ytrer ikke særlig tro på verken rektorskole eller to-nivå modellen: ”Blir våre elever, vår skole bedre av fordi rektor har gått på rektorskole? Før var det ”vi på vår skole” - nå er skolen langt på vei ødelagt av to-nivå-modellen, der rektor er blitt representant for arbeidsgiver og dermed må forholde seg lojalt til kommunale pålegg.” Mitt utvalg er for lite til å hevde at skoler i to-nivå kommuner styres strammere og mer konformt enn i andre kommuner. Her må man bare anta. Min undersøkelse viser også at sterk styring som ledelsesprinsipp synes å være en meget dårlig idé i skolen. Empirien avdekker stor frustrasjon hos lærerne på dette punkt – ordet pålagt er en gjenganger i mitt intervjumateriale. Lærerne ønsker dialog og medvirkning i jobben med å utforme skolens innhold og praksis, ikke pålagt praksis de ikke står inne for.

NPM som ledelsesprinsipp befester seg i flere konkrete praksiser i skolen som målstyring, standardisering, konkurranse og ulike former for kontroll og evidensbasert praksis.

Ideologien kan beskrives som en stor bølge som har skyllet inn over skolen og som er kommet for å bli. Det interessante blir da hvordan en forholder seg til denne markedstenkinga og i hvor stor grad en skal tillate ideologien ei ytterligere kolonisering av skolens livsverden. Her blir utfordringa å være gode translatører av samtidige og fremtidige NPM-reformer. Man kan argumentere for at rektorer, ettersom de ikke lenger har undervisningsplikt har økt avstanden til klasserommet. Har de den nødvendige kyndighet til å oversette mellom konteksten liberalt marked og skole? Befatter de seg mer med målinger enn de gjør med mennesker? Er klasseromskonteksten blitt for fjern for dem?

Marianne beklager eksempelvis bortfallet av undervisningsplikt for rektor og mener det har bidratt til manglende forståelse for de utfordringer hun opplever i klasserommet Lærerne på sin side, som er de mest kyndige i skolekonteksten, mangler myndighet til å bremse markedsideologiens innflytelse på skolearenaen. Det skorter også på motet – informantene beskriver nyansert hvor vanskelig det er å stille kritiske spørsmål, bli stemplet som lite samarbeidsvillige og reformpessimistiske.

5.2.4 Målstyringstyrraniet

Kompetansemålene i fag har på et vis presset ut tanken om ”det hele menneske” – den generelle delen av Kunnskapsløftet kommer i skyggen av fagmålene (Tom).

Selv om målstyring ble stadfestet som styringsprinsipp i hele den offentlige sektoren rundt 1990, kom dens fullbyrdelse med Kristin Clemet og K-06 (Gunn Imsen 2009). Informantene mine er alle enig i at det har blitt ei gradvis opptrapping av målfokus etter at K-06 ble implementert, og at det blant annet bidrar til å skade mer enn å gagne elevene. De er ikke blitt flinkere, de trenes til strateger – ikke til reflekterte mennesker, pensum snevres inn – ergo lærer de mindre – og målfokuset bidrar til at mange opplever skolen som lite relevant og faller fra; hevder informantene.

Randi uttrykker særlig bekymring for den sterke målstyringa i skolen og mangelen på refleksjon rundt dette fenomenet: ”Hvor er det vi skal? Hvilke mål er det egentlig skolen styrer etter og hvem har bestemt det? Hvorfor reflekterer vi ikke mer omkring slike spørsmål?” Randi er skremt og minner om da nazistene, under okkupasjonen ønsket å detaljstyre og ensrette skolen og ikke gi rom for avvikende praksis og meninger. Den gang risikerte lærerne livet i kampen mot mål- og detaljstyring. I dag fører ikke lærerne noen kamp lenger, mener Randi.

Min undersøkelse viser stor forskjell på de to kommunene også hva angår målepraksis. I Sortnes meldes det om stor frustrasjon omkring skriftlige halvårsvurderinger, der kompetansemål skal evalueres og nye læringsmål utarbeides. En stram, konform og hierarkisk kommunal styring skal sikre at alle kommunens elever får slike skjemaer. Det er også krav om omfattende målbeskrivelser på ukeplanen:

Det begynte med K06, men det har bare økt på – og nu sitter vi her og skriver ukeplan etter ukeplan og det viktigste som står der er kompetansemålene. Foreldre og elever ser ikke på kompetansemålene, de ser på leksene – det er viktig for dem; men for skolen og skoleeier er det målene som er viktigst (Kari).

Lærerne fortviler fordi de ser ikke nytten i dette. Skjemaene preges av klipp og lim; ei ufin overflatebehandling av enkelteleven. I tillegg er det en praksis som strider mot det de selv tror på. De sliter etisk ved å skulle levere ut slike ”lefseser” av mål og målevalueringer. Alle Sortnes-informantene opponerer sterkt mot denne omfattende målepraksisen.

I Sortnes er det kommunens rektorer som oversetter prinsippet om målstyring i skolen; med utgangspunkt i vedtak i KUS skal prat gjøres om til praksis – målstyringa skal operasjonaliseres og konkretiseres. Gjeldende vedtak blir så hierarkisk implementert på alle skolene. Marianne beklager at ingen rektorer i KUS synes å hevde sin rett til å utvikle sin skole på sine egne premisser; mye tyder på at rektorene mangler mot til å stå imot konformitetskrav og dårlige ideer som ikke tjener skolen. De fremstilles av informantene som flokkdyr, som kollektive svikere, som mangler både mot og vilje til å innta sjølstendige, translasjonsteoretiske perspektiv der de sikrer legitimitet hos lærerne. Den nasjonale målesyken blir ikke oversatt og tilpasset skolens livsverden. I stedet legges stein til byrden, lærere overkjøres og livsnære, etiske argument ignoreres. Slik gjør KUS skolen, lærerne og elevenes vondter verre, og bidrar til ytterligere kolonisering av livsverdenen. Heidi sier hun kjenner til at pålegg fra KUS saboteres ved enkelte andre skoler i kommunen; at de profesjonelt frastøtes av lærere nettopp fordi de verken gir mening eller øker kvaliteten. På skolen hun jobber er det imidlertid vanskelig, fordi de har et strengt styringsregime basert på sterk overvåkning og kontroll fra skolens ledelse. Heidi mener dette har uheldige konsekvenser, deriblant et ustabil kollegium:

Jeg vet at på andre skoler så gir lærerne blaffen i det som er bestemt i KUS. Når folk har sluttet hos oss, så har de gitt uttrykk for stor frustrasjon – vi har ganske stor gjennomstrømming av lærere etter hvert (Heidi).

I Bøstrand beskrives målesyken annerledes. Her finnes ingen tjukke hefter med målevalueringer; her er heller ingen mål formulert på ukeplanen. I Bøstrand kommer nettverksdoktrinen til syne – likeså det translasjonsteoretiske perspektivet. Rektor er ikke bundet av vedtak i et KUS; hun er således friere stilt i sin ledelse av lærerne enn rektorene i

Sortnes. Rektor fremstår som en som forstår lærernes reformtrøtthet og kritiske motargument, og evner å oversette prinsippet om målstyring på en mer fornuftig og lærervennlig måte. Således sikrer hun større legitimitet og goodwill i kollegiet og hun slipper de store frustrasjonsutbruddene. Hun stresser ikke ei rask implementering, og har både myndighet, kyndighet, mot og tålmodighet til, som hun siteres på, å ”skynde seg langsomt.” Like fullt kan også Bøstrand-rektoren kritiseres for ikke å støtte lærernes profesjonsdoktrine ved å nekte å være med på målstyringskarusellen overhodet. Selv om hun og skolen skynder seg langsomt, beveger de seg jo på den samme vei som Sortnes og andre målkåte skolemyndigheter over det ganske land; det tar bare litt lengre tid. Veien er villfaren, mener informantene.

Høsten 2014 motsatte to Sandefjord-lærere seg pålegg fra skoleeier om å fylle ut måleskjema på elevene på barnetrinnet. Standardiserte måleskjema på barnetrinnet brøt med alt det de trodde på og var ikke forenlig med god skole. Ei heller kunne en slik målepraksis etisk forsvares, mente de. Ordrenekten førte til trusler om oppsigelse. Saken fikk stor oppmerksomhet i media og lærerne fikk massiv støtte fra opinionen. Det hele endte med at de vant kampen om måleskjemaet og fikk beholde jobben. I ettertid mottok de Fritt ord-prisen for sitt mot. Historien er et eksempel på at lærere har muligheter til å påvirke prosesser i skolen, og at mot er en viktig faktor i dette arbeidet. Riktignok hadde ikke Sandefjord-lærerne myndighet til å avskaffe målstyring som prinsipp i skolen; de hadde bare myndighet til å varsle om en det de mente var feilslått praksis og bestemme over egen skjebne. De hadde videre god kunnskap om konteksten *klasserom på barnetrinnet* og viste stort mot til å si fra om at en slik omfattende målepraksis ikke hører hjemme i skolen; aller minst på barnetrinnet. Man kan også hevde at denne saken er et eksempel på en mikropolitisk utgave av Habermas demokratiske kretsløp, der varslinga om systemets kolonisering førte til en offentlig diskurs hvor det beste argumentet vant frem: Lærerne fikk beholde jobbene sine; i ettertid har også Sandefjord kommune lempet litt på den strenge målepraksisen – dog er det fortsatt måleskjemaer der. I lys av dette kan et betimelig spørsmål være: Hvorfor får så omfattende måling av elever på samtlige trinn i grunnskolen fortsette – i Sortnes og i andre kommuner, når skolens profesjonsutøvere, med støtte i opinionen mener den er både ufornuftig, uetisk og ødeleggende for elevene? Når ikke Sandefjord-lærernes (eller andres) varsling frem til sentrale politikere på makronivå, som har myndighet til å avskaffe slike styringsprinsipp? Eller til lokale skolemyndigheter som har myndighet til å oversette prinsippet om målstyring og derigjennom skape større legitimitet hos lærerne? Vil ikke politikerne høre? Det kan synes

som om varsling; lekkasjer fra skolens bakrom ignoreres av skolemyndighetene. Det er i så fall et alvorlig problem for demokratiet.

5.2.2 Økt standardisering og konkurranse

Jeg tror dette med nasjonale prøver og PISA – det er det jo blitt stort fokus på de siste årene. Når man hører om skoler som driller elevene i oppgavetyper til disse prøvene, på ting de kan risikere å få; fordi skolen vet at resultatene skal publiseres. Det er ikke bra. (Kari)

Kunnskapsløftet med dens stramme målstyring, handler også om ønsket om mer standardisering og økt konkurranse i skolen. Gjennom standardisering av både innhold, tester og praksis skal kunnskapsnivået heves og man skal lettere kunne sammenligne seg med andre skoler, kommuner og land. Informantene mine beklager at det er blitt mindre plass og mindre fokus på skolens og læreres egenart og at konkurranseaspektet har dreid skolens fokus mot testfagene. I lokalavisen ble skolen nylig omtalt som et *Norgesmesterskap i matte, norsk og engelsk* (HT, 24. april 2015). Leserinnlegget henviste til den stadig større oppmerksomheten disse fagene vies i skolen, på bekostning av andre fag. Forfatteren var bekymret for skolens utvikling. Mine informanter deler denne bekymringen. Flere av dem bruker uttrykket ”gå i takt” om hvordan skolens praksis fortøner seg. De beklager at økt standardisering gir svært lite rom for egenart, og de beklager det økte konkurranseaspektet i skolen, som de mener presser skolen til å ”drille til prøvene”.

Standardisert testing som styringsprinsipp har bredd om seg i flere land. Nasjonale prøver ble i 2004 innført i norsk grunnskole; dette etter forslag fra det regjeringsutnevnte Kvalitetsutvalget. Lærerorganisasjonene ytret seg den gang kritisk til innføringen uten at det ble tatt til følge. I de senere år har mange advart sterkt mot standardisert testing av elever. Forskere i testenes opphavslend Storbritannia og USA, ber Norge lære av erfaringene de har gjort. Den britiske professoren Robin Alexander har ledet den mest grundige granskninga av Englands grunnskoler på 40 år. Forskere dokumenterer nær enstemmig motstand mot nasjonale prøver blant Englands lærere (Alexander 2014). USAs tidligere viseutdanningsminister professor Diane Ravitch var tidligere positiv til nasjonale standardtester, men har skiftet oppfatning: ”Jeg mener dette landet nå er rammet av en nasjonal galskap der tallene er blitt viktigere enn eleven” (Ravitch 2014). Dette mener hun

har ført til at lærere ikke lengre får ta beslutninger om egen praksis (ibid.). En av verdens mest siterte vitenskapsmenn, den amerikanske filosofen Noam Chomsky advarer også sterkt mot skolens testregime, og mener det foregår en indoktrinering av unge mennesker i skolen (Chomsky 2015). Også i Norge har mange forskere og skolefolk uttrykt skepsis til testing og standardisering. Edvard Befring har vært sentral innenfor det norske pedagogikkfaget de siste 35 årene. Han mener vi er i ferd med å få en ensrettet skole der praktiske ferdigheter og sosial kunnskap ikke lenger teller. Boklig kunnskap og kunnskapstester tar over (Dagbladet 2/7/2009). Mine informanter støtter denne skepsisen Paradokset er at økt fokus på og timer i testfag ikke har gitt ønsket resultat. ”Når norske elever er blitt dårligere i matematikk, så er det jo noe som er galt” (Kari).

Som resultatansvarlig på konkurransekarusellen er det dristig for en rektor å gi rom for individuelle løsninger, egenart, kreativitet, relasjonsbygging, skolehager og turdager. Penger, makt og godt omdømme er belønningen i en målstyrt og konkurransepreget skole. I Oslo avhenger rektors lønn av resultatet på nasjonale prøver, i skrivende stund lanseres et pilotprosjekt som omhandler spesialistlærere; disse skal fungere som spyspisser i et lærerkollegium og vil følgelig tjene mer enn sine kolleger, det snakkes om karriereveier internt i skolestua – det legges opp til konkurranse på alle nivå, godt forankret i en NPM-ideologi. Dette står i sterk kontrast til den norske skolehistoriske tradisjon med vektlegging på samarbeid, trivsel og inkludering.

I 2008 ble det av nasjonale skolemyndigheter tilført to timer fysisk fostring på mellomtrinnet. På skolen jeg da jobbet ble disse timene brukt til å styrke matematikkfaget; rektor mente det kunne forsvares fordi man gjennom skoleåret hadde turdager og at fysisk-fostring-timene kunne konsentreres til slike dager. Retningslinjene fra Utdanningsdirektoratet var imidlertid at timene skulle spres jevnt utover hele året – de skulle timeplanfestes. Skoleledelsen hadde således ikke hjemmel til å oversette slik. Man kan bare anta at det er den økte konkurransen som fristet skoleledelsen til en slik oversettelse; at man i jakten på resultater i test-faget matematikk bevisst stjeler rettmessige timer i sårbare praktisk-estetiske fag. I så tilfelle er ikke historien unik.

I bøkene *Kunnskapsbløffen* (2012) og *Bak fasaden i Oslo-skolen* (2014) avdekker henholdsvis Magnus Marsdahl og Simon Malkenes juks og maktovergrep i skolen. Det tas timer fra andre fag for å drille elever til nasjonale prøver; svake elever blir holdt unna testene

i den hensikt å øke skolens resultat og dermed også rektors lønn; det går prestisje i test-resultater. Her er det riktignok Oslo-skolen som betegnes som versting i klassen, men mediedebatten og min egen empiri tilsier at dette skjer i skolestuer over det ganske land. Sterkt presset av skoleeier på å levere gode tall, får skolestuas egne aktører rollen som koloniherre i skolens livsverden; de blir understøttere for strategiske handlinger og systemets verdier. Rektorer fristes til oversettelser som sprenger både legitimitets- og legalitetsgrenser. Det handler om sterkt press, skolens og eget omdømme – og i noen tilfeller om bedre lønn. Det kan være penger å tjene på å være ”best i klassen”, også for den enkelte skole. Den 20. mars i år kunne en i bladet Utdanning lese om Hyggen skole i Bærum. Skolen fikk 50 000 kroner hos kommunen fordi den hadde mest fremgang på nasjonale prøver av alle kommunens skoler. Mine informanter føler også på presset om å levere tilfredsstillende resultater. Praktiske og kreative aktiviteter og relasjonsbygging må stadig vike plass for å rekke gjennom lærerstoff til neste prøve. Slik blir de også, riktignok ufrivillig, men like fullt, iverksettere av ordninger og praksis som øker avstanden til skolen og aktørenes livsverden.

Mens Utdanningsdirektoratet i all hovedsak oversetter i modifierende modus, for best å tilpasse ideene til skolene (Røvik 2014), ser vi her eksempler på at kommunale styringsregimer og sågar enkelt-rektorer kan bidra til ei ytterligere kolonisering av skolens livsverden ved å oversette i radikale modus som er fjernere fra livsverdenen enn den opprinnelige reformen. Det gjøres ved å pålegge lærere (og elever) enda flere måleskjema til utfylling, drilling til prøver, omdisponering av timer og manipulering av resultater som ikke gir et sannferdig bilde av ståa i skolen. Man kan hos Røvik lett forledes til å tro at translørperspektivet alltid er det mest fornuftige for implementering av nye praksiser i skolen. Det er imidlertid viktig å minne om at dårlige oversettelser, som tjener systemet og ikke de livsnære verdier, kan gjøre skolens vondter verre. I skarp konkurranse med andre kan man lett fristes til å ta en snarvei til bedre score – uten hjemmel i noe lovverk. Riktignok kan det argumenteres med at dette ikke er noe skoleledere (og lærere) gjør frivillig, at de føler seg presset av sitt overordna nivå til å levere gode resultat. Da er det betimelig å minne om Habermas` frie aktør, hvis handlinger alltid er basert på en ja eller nei-stillingtaken. I et fritt demokrati som vårt *må* man ingenting. Man velger eventuelt å gjøre det. Sandefjord-saken er et godt eksempel på at det er mulig å trosse pålegg fra overordnet nivå og derigjennom bidra til en mer livsnær verden der eleven og skolens beste står i sentrum.

5.2.3 Evidens som styringsprinsipp i skolen

Da vi fikk dette PALS-regimet, da var det bare å bestemme seg for å tie still, for vi fikk beskjed om at nå er det innført, så nå er det ikke flere spørsmål (Randi).

PALS er bare ett av mange evidensbaserte atferdsprogram som sirkulerer på skolearenaen for tida. I Oslo-skolen pålegges lærere eksempelvis å jobbe etter programmet *TIEY* (Tidlig Innstas Early Years) - i Tromsø har man benyttet det atferdsregulerende programmet *De utrolige årene* (DUÅ).

Evidens omtales av Røvik (2014) som en av samtidas fire masterideer. Skolens praksis skal så langt det er mulig bygge på sikker kunnskap; skolens utfordringer skal søkes løst i vitenskapen. I grove trekk handler evidensbaserte program om oppskrifter på hvordan en skal nå målene. Ifølge Røvik kjenner slike reformer i skolen bare én oversettelsesregel, nemlig kopiering; den pålegges et reproduserende modus for implementering. Mange har uttrykt skepsis til at slike ekspertoppskrifter har invadert skolearenaen. De mener de bidrar til ei teknifisering av yrket, der erfaring har liten om noen verdi. Den fremste kritikeren av PALS har i Norge vært professor Christian W. Beck. Han mener PALS-programmet gjør at ekspertisen og myndighetene overtar kontrollen over skolen, mens elever, foreldre og lærere settes til side som samarbeidspartnere for læring (Beck: 2009). Lærerne reduseres til funksjonærer, hvis oppgave blir å iverksette og administrere programmet. Refleksjon eller kreativitet etterspørres ikke – her er det bare å følge ordre. I PALS er det uttalt at den privatpraktiserende lærer skal bort og programmet baserer seg på ensretting. Det er ikke rom for den eksentriske, individuelle læreren som Hargreaves mener kan bidra positivt i skolen. PALS og andre evidensbaserte program kan hevdes å være en del av New Public Management; en gavepakke til autoritære og styringsivrige skolemyndigheter. Gjennom ferdigsnekrete program kan de bedre sikre seg styring over undervisninga gjennom å sende ut direktiver om hva som virker og hvilke undervisningsmetoder som er effektive.

Professor Kjetil Steinsholt er en annen kritiker av evidensbasert praksis i skolen. Han kaller denne praksisen en viagrapedagogikk eller populær fabrikkvare og er redd for at man ”med politikernes velsignelse, lett kan se bort fra lærernes rett til å handle ut fra egenopplevd sikkerhet om hva som faktisk virker i konkrete hverdagslige situasjoner” (Steinsholt 2009:62) Professor Gunn Imsen deler Steinsholts bekymring:

Lærerne bygger i stor grad på erfaring og taus kunnskap når de fatter sine valg, men slik kunnskap har dessverre ikke den samme statusen som forskningsbasert kunnskap. Detaljerte, forskningsbaserte anvisninger om hvordan vi skal undervise vil ikke bare være en trussel mot selve lærerprofesjonaliteten. Hvis forskningen får forrang foran lærernes skjønn, vil læreren bli den overflødige funksjonæren som vi advarte mot allerede under teknologidebatten på 1970-tallet (Imsen 2009: 48)

Læreryrket skal kjennetegnes av kritisk refleksjon. Det er formulert i opplæringsloven og i dokumenter fra skolemyndighetene. Man kan få inntrykk av at profesjonell praksis og pedagogisk profesjonalitet er et instrumentelt og teknisk foretak. Når Sortnes-lærerne nektes å stille oppklarende, kritiske spørsmål om for eksempel etikken i PALS, så hindres de i å være profesjonelle skoleaktører. Det stenges av for en mulig kommunikativ handling. Kritiske røster hindres i å argumentere for sitt syn. Det som da gjenstår er målrasjonelle handlinger, som tidvis ikke skyr noen midler. Målet overstyrer selv etiske problemstillinger. Mange har pekt på evidensbevegelsen som en storindustri, der program skal selges ut på et stort skolemarked. Professor Lars Løvlie har vist til det tette båndet mellom staten, Atferdssenteret og kommunene. Han stiller seg bak evidensindustriens kritikere. I teksten *Pedagogikk og deprofesjonalisering av skolen* sier han:

Samarbeid mellom stat og marked bryter for det første med lærernes oppdragelsesmandat slik det finnes i opplæringslovens formålsparagraf. Det tar for det andre vekk lærernes ansvar for sin egen og elevenes humanitet eller menneskelighet. Det undergraver for det tredje lærernes autoritet som representant for en demokratisk oppdragelseskultur. Norsk utdanningspolitikk tror seg å gjøre skolen konkurransedyktig gjennom kartleggingsregimer. Slik tar den profesjonen fra lærerne (Løvlie 2012: *Pedagogikk og deprofesjonalisering i skolen*¹²)

Røvik fremholder at masteridéer som evidens har stor makt og at de kan bidra til å de-legitimere eksisterende praksiser. Han viser til programmet *De utrolige årene* i Tromsø, der barnehagepedagoger ble kritisert i media for ikke å ville tufte sin praksis på evidensbasert kunnskap. Dette viser ifølge Røvik hvor vanskelig det kan være å argumentere mot en dominerende masteridé (Røvik 2014). Mens jeg skriver raser også evidens-debatten i media. Hattie-feberer synes å ha befestet seg hos norske skolemyndigheter. De er økonomisk tjent med å basere sin skolepolitikk på ei forskning som blant annet konkluderer med at klassestørrelse ikke har betydning for elevenes læringsresultat. De som stiller spørsmål ved

¹²Pedagogikk og deprofesjonalisering – blogginnlegg på UiO sine nettsider:
<http://uv-blog.uio.no/wpmu/humanped/2012/09/28/pedagogikk-og-deprofesjonalisering-i-skolen/>

benyttelsen av Hatties forskning får gjennomgå. Hva skulle en vel ellers bygge sin praksis på om det ikke var kunnskap? – spør evidenssupporterne. De anklager kritikerne for manglende utvist respekt for forskning og for å bryte forskningens grunnleggende krav til saklighet. I Aftenposten 24. april 2015 får professor Svein Sjøberg gjennomgå for sin uttalte skepsis til bruken av evidens i skolen. I dette tilfellet handler det om at norske skolemyndigheter synes å plukke det som passer dem best fra Hatties skoleforskning og ignorerer lærernes egne erfaringer, samt forskningsresultat som ikke passer dem. I et debattinnlegg kalt *Angrepene må stoppes* beskylder professor Johan From, leder for rektorutdanninga ved Handelshøyskolen i Bergen, Sjøberg for usaklighet og for ikke å ville skolen vel. Historiene informantene forteller om PALS i Sortnes er en parallell til dette. Her blir konstruktive og kritiske skole spørsmål ignorert. De er sand i et maskineri – en trussel mot systemverdens instrumentelle målråsjonalitet. Randi taklet dårlig å bli redusert til en ufri aktør i en skole som skal fremme refleksjon og kritisk sans, men som synes å gjøre det motsatte. Det knøt seg i magen på henne. Hun måtte slutte i PALS-kommunen og søke ny jobb.

Informantene mine er på parti med Sjøberg. De mener at skolens praksis i større grad må tuftes på de erfaringer som gjøres på den enkelte skole. De ønsker frihet og tillit til å bestemme mer over egen skolepraksis. At engasjerte skolefolk som Sjøberg og Randi får kritikk for, i god Habermas-ånd å stille spørsmål omkring pedagogisk praksis og etiske sider ved disse er veldig synd og borger ikke for gode demokratiske prosesser i skolen. At den krasseste kritikken kommer fra en som skal skolere fremtidens skoleledere gjør det ikke noe bedre. Man kan med rette spørre som Randi: ”Er ikke vi pedagoger? Skal ikke vi reflektere?”

Vi har sett på prinsipper for ledelse i skolen, som NPM, målstyring, standardisering, konkurranse og evidens. Disse konkretiseres og befester seg gjerne i nasjonale og lokale reformer som skal drive skolen fremover; gjøre den bedre. K06, MMM, skolevandring, Skola 2000, LEAN og PALS nevnes av mine informanter som eksempler på slike. Alle slike tiltak er et ledd i å profesjonalisere og kvalitetssikre skolen. Hvordan opplever lærerne slike tiltak? Har de eierskap til dem og mener de tiltakene er med på å drive skolen i riktig retning?

5.3 Reformideer i møte med skolens aktører

Vi skulle se til Rogaland-skolen hvordan de hadde gjort det og så skulle vi legge oss på samme opplegg. Vi hadde både årsplan, så en seks-ukers temaplan – og en to-ukers arbeidsplan og en ukeplan; så vi hadde tre runder med planer vi holdt på med (...)
Det er jo grense for hvor mye en skal holde på med; man må jo se an mengden, slik at man kan drive skole på en fornuftig måte. At hjulene går rundt her er jeg helt imponert over mange ganger (Heidi).

En målrasjonell skole er svært mottakelig for strategier og konkrete oppskrifter som kan hjelpe den raskere mot målet. Det er i tiden å være proaktiv og bytte ut gammel praksis med ny. Røvik (2014) mener norsk skole preges av stor reformaktivitet. Informantene mine bekrefter dette. De mener samtidig at det kan bli for mye reformvirksomhet; at skolen har for mange baller i luften og mangler ro: ”Slik det er nå får vi ikke fullført noe på en ordentlig måte – alt blir halvveis – og man evaluerer ikke det ene prosjektet før man er i gang med det neste. Man merker jo på jobben hos oss at det er motstand mot alle disse prosjektene” (Heidi). Kari peker på at panikken som kan utløses når testresultat offentliggjøres lett resulterer i nye reformer:

Hvis vi scorer dårlig på PISA, da skal program iverksettes for å rette opp. Jeg tenker jo ikke om jeg har en klasse som gjør det dårlig på eksamen et år, at jeg har svikta som lærer og at jeg må forandre opplegg for å bedre resultatene. Neste år har jeg en klasse som gjør det bra; det vil alltid være naturlige variasjoner over år. Jeg tror man lett blir grepet av panikk ved slike nasjonale og internasjonale undersøkelser (Kari).

Mine informanter har alle et reformpessimistisk perspektiv. De samtidige reformene de viser til føler de lite eierskap til; de mener de ikke tjener skolens samfunnsoppdrag – som ikke bare handler om gode og faglige kunnskaper, men også å hjelpe frem trygge, selvstendige og tenkende individer, som fungerer godt i fellesskapet. De bekrefter Røvik som hevder at den hierarkiske doktrine for implementering av nye reformideer er den mest vanlige. Alle de nevnte reformene er styrt på plass gjennom denne doktrinen. Informantene beklager at eksterne aktører eneveldig legger premissene for skolens reformvirksomhet og skulle ønske reformene i større grad var forankret i skolens og lærernes reelle utfordringer:

Vi ønsket jo å satse mer på praktisk tilnærming til fagene, men vi føler ikke vi får noen drahjelp til dette hos ledelsen. Det må settes av tid og resurser til det. Det er jo så mye annet vi skal være med på. Jeg mener bestemt at skolen ville vært bedre om flere dro lasset sammen i forhold til utviklingsarbeid. At man ikke er med på alt og heller har noen fellesprosjekt der alle i kollegiet føler seg involvert og utfordret (Heidi).

Forsker Tom Are Trippestad kritiserer 90-tallets mange reformer, som ble innført i høyt tempo. Han mener at reformene bidro til et mer udemokratisk skolesystem.

Kommandohumanisme, som er tittelen på hans doktorgradsavhandling, spiller på en styringsform hvor myndighetene tror på sentralstyrt meningsdannelse (Trippestad: 2009). Det høres ille ut. Det er det også.

Ingen av informantene har vært med på å bestemme hvilke reformer man ønsket implementert i skolen. Akkurat som styringsprinsippene for skolens virksomhet ikke er resultat av kommunikative handlinger, er heller ikke reformene i skolene det. Lærerne er ikke spurt om hva som funker og hva som ikke gjør det. Ingen skolemyndigheter har bedt dem redegjøre for hvor skoen trykker i skolen. Den kommunikative handlingsrasjonaliteten glimrer stille med sitt fravær.

Alle mine informanter referer til det nasjonale skoleutviklingsprosjektet MMM, som stortinget vedtok i 2012. Kunnskapsdepartementet ønsket en felles satsning på klasseledelse, regning, skriving og lesing. Bakteppet var, ikke overraskende, ei henstilling fra OECD. I strategidokumentets innledning står det å lese:

Nasjonale myndigheter har fått en klar utfordring fra internasjonale eksperter i OECD: Vi må prioritere tiltak i utdanningspolitikken klarere til alle nivå i utdanningssystemet og vi må gjøre bedre rede for hvordan skolene skal nå målene. Det må også være klart for alle hvilke forventninger som stilles til de ulike parter og hvilke oppgaver som skal ivaretas av ulike aktører (Kunnskapsdepartementet 2012: Strategi for ungdomstrinnet – *Motivasjon og mestring for bedre læring*).

Ei klar bestilling fra OECD og et klart varsku om at det trengs ei sterk styring og konforme strategier mot et felles mål; slik skal lærere styres ”på plass”; man skal for eksempel starte og avslutte timene etter ei bestemt oppskrift. MMM var utarbeidet som en strategi for grunnskolens ungdomstrinn, og Marianne reagerer derfor sterkt på at barnetrinnet hun jobber på skal være med i denne satsninga.

Så denne uka har det vært MMM-samling – og da er jo hele ledelsen borte i tillegg til tre-fire lærere – og det er jo alltid noen som er syke – og da springer jo vi andre – da er det ikke styrking her og der – da raser på en måte hele systemet. Og da tenker jeg: Motivasjon og mestring for elever på ungdomstrinnet – ja, fint; men hva med oss på barnetrinnet? Hva er det som er kjerneoppgaven her? Hva er det vi først og fremst skal ivareta? Og der synes jeg ikke skolen er noe god, og jeg tror ikke det er spesielt for min skole (...). Det er nok mange som frustrerer seg over dette – litt sånn uproft med døra igjen – for det er klart – det er jo slik, at når det er skrella for ressurser og folk springer som piska skinn – da er det dårlig stemning (Marianne).

Mariannes opplevelse er neppe spesiell. Vi ser at implementering av reformer kan komme i konflikt med skolens daglige drift; de utløser fravær i kollegiet, som skaper frustrasjon for de som er igjen. I Mariannes situasjon utløses en ekstra frustrasjon, fordi reformen oversettes feil. Translatøren, i dette tilfellet lokale skolemyndigheter, synes å mangle kunnskap om konteksten – reformen er tiltenkt ungdomstrinnet; på barnetrinnet oppleves den derfor som lite relevant. Dette er ikke noe lærerne har bedt om å få være med på, men noe som er pådyttet dem fra overordnet nivå.

Sortnes-informantene har alle erfaring med skolevandring, et konsept forankret i masterideen ledelse, og applauderer heller ikke dette tiltaket. Både Heidi og Marianne mener en bedre oversettelse av konseptet ville tjent skolen bedre. De stiller spørsmål om hvorfor det er ledelsen som skal vandre og ikke lærerne selv. De gir videre uttrykk for at ledelsens vandring oppleves som en form for kontroll og er kunstig og unødvendig strukturert og formell.

Når det ble lagt frem slik det ble så fikk man følelsen av at de skulle kontrollere oss, for de brukte utrolig lang tid på å ufarliggjøre det; ”vi skal avtale på forhånd hva vi skal se etter – og dere skal bare gjøre som vanlig” – som at det bryr en lærer om det kommer noen inn i klasserommet? Det ryr jo inn folk hele tiden (Marianne).

Her burde man brukt det translasjonsteoretiske perspektivet for implementering og gjennom dialog med lærerne kommet frem til hvilke typer vandring som egner seg best i skolen. Uformelle samtaler med lærere over kaffekoppen er jo også ei form for vandring. Marianne sier at skoleledelsen ikke lengre spiser lunch sammen med lærerne; alle informantene peker på at skoleledelsen er mer ”på farten” enn tidligere og mindre tilgjengelige for lærere og elever. Det forsterker hypotesen om at skoleledelser beveger seg lengre unna grunnplanet i skolen og at samarbeid og lederskap har gått fra å være av mer uformell art til å bli formelt, systemorientert og dermed også fjernere lærernes livsverden.

Regjeringens lærerløft, fundamentert i masterideen kvalitet, mangler også legitimitet hos lærerne. Ingen av mine informanter bejubler lærerløftet som blant annet innebærer krav om mastergrad i basisfag og karakteren fire i matematikk for å komme inn på lærerutdanningen; samtidig som lærerne, i god NPM-ånd, tilbys karriereveier i yrket.

”Nå skal det satses” – hvor mange ganger har vi hørt det? Man kunne spurt hvilken som helst lærer: Hva tror du skal til? Og det vet jo lærerne: elevene må føle at de har en relasjon til læreren sin og at de blir sett. Og for at de skal bli sett, så må noen ha tid til å se dem. Det er jo så enkelt. Det er veldig sjelden jeg står i timene og tenker at jeg ikke kan faget godt nok. Mine utfordringer som lærer er av mer psykososial art (Marianne).

Informantene tror ikke flere studiepoeng eller tilbud om karriereveier i yrket vil gjøre dem til bedre lærere. Marianne påpeker at hun sjelden og aldri føler hun kommer til kort i fagene; hennes utfordring handler om elevenes psykososiale mestring. Informantene minner om at det er i klasserommet slaget om skolen står; og mener skolemyndighetene derfor i større grad burde låne øre til dem, ekspertene på området, når de reformerer utdanninga. Tom mener dagens lærerutdanning mangler forankring i yrkets praksis – at det er langt mellom liv og lære: ”Å planlegge en time så nøye som vi gjorde på PPU har ingenting med virkeligheten å gjøre – i en travel hverdag vil det være vel optimistisk å få til” (Tom). Kari er enig med Tom i at lærerutdanninga synes å være lite jorda i praksisfeltet og mener erfaring er en viktig bit av den totale lærerkompetansen: ”Jeg tror at nye lærere møter en ganske annerledes skolehverdag enn den de får presentert i studietida og det som presenteres gjennom media. Etter noen år så lærer en seg hva som er gangbart og hva som ikke er det” (Kari).

Evidensbasert kunnskap står, som vi har sett, nettopp i kontrast til den erfaringskunnskap Kari snakker om. Både Randi, Heidi og Marianne har alle jobbet eller jobber på PALS-skoler. Alle bekrefter at programmet hierakrisk ble implemetert, uten å ha den nødvendige påkrevde legitimitet blant lærerne på skolene. Kravet om 80 prosent oppslutning i kollegiet for å sette i gang programmet ble ignorert av reformivrige skolemyndigheter. Informantene forteller at PALS ikke var gjenstand for diskusjon i lærerkollegiet. Kritiske spørsmål var ikke velkommen. Levi Hansen gir i sin masteravhandling i statsvitenskap i 2009 flere eksempler på at PALS blir innført på en udemokratisk og illegitim måte (Hansen 2009). Randis beskrivelse av PALS-regimet er et godt bilde på systemets kolonisering av lærernes livsverden; nok engang ser vi lokale skolemyndigheter som representant for kolonimakta.

Fratas lærerne mulighet til kritisk refleksjon over skolens innhold og praksis, så gis livsverdenen dårlige kår.

Når reformer treffer skolestua, så kommer de ikke til tomt hus; det er noen og noe der fra før. Reformene treffer lange lærerliv, mange års erfaring med barn og unge, etiske spilleregler, ulike menneskesjeler, menneskeskjebner, håp, lengsler, tro og tvil – alt dette som utgjør selve livsverdenen. Livsverden er sårbar for endringer pådyttet den av eksterne aktører. Den vil gjerne ha en ”hånd på rattet” i styringa av egen virksomhet. Mine informanter mener samtidas reformiver har bidratt til ei økt kolonisering av læreres livsverden. Ei hierarkisk påtvunget implementering av ny praksis, inspirert av ei liberal markedstenking, har gjort skolen fremmed for lærerne. Manglende translatørkompetanse likeså. Informantene sier de er blitt mindre kreativ i takt med endringene i skolens innhold og praksis; at de føler seg tappet for energi og har mistet mye av engasjementet. Når Røvik argumenterer for translasjonsperspektivet for implementering; for å tilpasse praksis og utvikle nye begrep slik at vi bedre kan begripe, så er det et skritt i riktig retning, nettopp fordi dette perspektivet innbyr til kommunikativ handling og til å sikre legitimitet hos grunnlinja. Like fullt er også dette perspektivet en trussel mot livsverdenen, fordi det handler om å oversette fra én kontekst til en annen og fordi dårlige oversettere kan gjøre vondt verre. Både nasjonale og lokale skolemyndigheter bør i større grad rette lyttepostene sine inn mot skolestua og, nesten som jordmora lytter på den vordende mors mage, høre godt etter: Er der liv – er der bankende lærerhjerter med overskudd, motivasjon og ektefølt engasjement for sitt samfunnsoppdrag? I motsatt, og verste fall har koloniherrenes, skolemyndighetenes, assimilasjonspolitikkk ført til en lærerstand uten livskraft; lærere som snur bunkene, fyller ut skjema, følger oppskrifter på undervisning, klipper og limer og printer ut – som handler på automatikk, på ”kjøtt og blod”; som ikke reflekterer over egen skolepraksis. Norsk skole kan umulig være tjent med en så blodfattig og desillusjonert lærerstand.

I 1999 skrev den daværende Kirke- og undervisningsministeren Jon Lilletun artikkelen ”Jordsmonnet er best nær grasrota” (Aftenposten 23. September 1999). Hans hovedbudskap var at tiden nå var kommet for å koble inn initiativ og motivering hos de som drev virksomheten ved den enkelte skole:

Me har ein periode med store sentralstyrte reformer bak oss. No er det på tide å sleppe mangfoldet og arbeidsgleda meir til i klasserommet. Det inneber at skolen ikkje må dirigerast i så stor grad at tida til å tenkja nye tankar ikkje får rom, eller motet til å ta tak forsvinn. Dei prosjekta og forsøk som framover skal prega skolen, bør difor koma fra skolen sjølv (Lillettun 1999)

Dessverre synes skolen å bevege seg i motsatt retning: Ifølge mine lærerinformanter er det svært lite som kommer fra skolen selv. Den nåværende utdanningsministeren Røe Isaksen er særdeles ivrig i iverksettelse av nye pilot-prosjekter i skolen. Kanskje hadde skolen trengt en kunnskapsminister av Lillettuns format? Mine informanter er i alle fall enige i at lærere bør få mer å si i skolen og at ny praksis i større grad må springe ut fra et reellt ønske og behov hos lærerne selv.

Dette kapitlet har fokusert på hvilke ledelsesprinsipp som legges til grunn for skolens utvikling, hvem som er dens premissleverandører og hvordan konkrete endringstiltak oppleves av lærerne. I neste kapittel skal jeg se nærmere på noen av skolens interessekonflikter, hvilke kulturer som preger skolen og lærerens opplevelser av disse. Jeg vil også diskutere skolens lojalitetsbegrep og vise hvordan knebling av skoleaktører vanskeliggjør demokratiske prosesser i skolen.

6. Trusler for den profesjonelle lærer

Min empiri avdekker stort sprik mellom skolens premissleverandører og grunnlinja i skolen, representert ved lærerne. Både lokale og nasjonale skolemyndigheter kritiseres for sin reformiver og stramme styring. Rektor kritiseres for ikke lenger å være fremst blant likemenn; for å ha økt sin avstand til klasserommets komplekse utfordringer, for å være lojal til et system og premisser som har invadert skolens livsverden. I takt med NPMS inntog i skolen og de stadige reformene, har skolekulturen endret seg: Fra å være preget av uformelt og fruktbart samarbeid, sjølstendige lærerinitiativ, egenart og entusiasme, beskrives den nå som mer formell, teknisk-instrumentell, konform, markedsorientert, styrt og preget av stor frustrasjon.

Jeg tror den profesjonelle læreren har i bakhodet dette viktige spørsmålet: Hvorfor er vi her? Er vi her for å fylle ut disse skjemaene, eller er vi her for å undervise, ta vare på ungdommen – gi dem et godt grunnlag for å gå videre i livet (...) Men alle kan jo jobbe i skolen – man kan jo jobbe i mange år som ufaglært lærer - og det burde ikke være slik. (Tom)

Lærerne jeg snakket med uttrykker alle bekymring for yrket sitt, for egen profesjon. De føler mistillit og manglende respekt som profesjonelle yrkesutøvere; mer utspilt og parkert av eksterne premissleverandører som er langt mindre kyndig i skolens anliggende enn de selv er. Lærerne mener skolens innhold og pålagte praksis ikke står i stil med skolens reelle utfordringer. Heidi har støtte for sitt syn når hun uttaler at ”skolen går i feil retning; skolen har endret seg til det verre.” Fire av mine fem lærerinformanter sier de seriøst har vurdert og vurderer å slutte i yrket. Ingen av dem anbefaler yrket til sine egne barn.

I det følgende skal vi se nærmere på forhold i skolen som bekymrer og plager lærerne; faktorer som beskrives som truende for deres profesjon. Med Hargreaves` teorier som bakteppe, vil jeg først diskutere hva lærerne legger i kvalitet og profesjonalitet i skolen og hvorvidt det samsvarer med skolemyndighetenes kvalitetsbegrep; dernest vil jeg diskutere påtvunget og balkanisert lærerkultur som hinder for gode samarbeidskulturer og god samarbeidsklima; til slutt vil jeg – i lys av Habermas` teori om kommunikativ rasjonalitet, diskutere den trussel som lojalitetskrav og taushet utgjør for læreren som profesjonell skoleaktør.

6.1 Motsetningsfylte perspektiver for endring og lærerkvalitet

Lærerintervjuene mine avdekker et graverende misforhold mellom det de selv oppfatter som god skole og skolens virkelighet. De beskriver en skole hvis postmoderne utfordringer står i kø; økt data- og mobilbruk, høy skilsmissestatistikk, økt diagnostisering av elever, flere slitne, umotiverte og urolige elever – faktorer som preger skolens liv og som skolen og lærere plikter å møte på best mulig måte. I de senere år har det også vært stort fokus på frafall. Det har vært frafallet i videregående skole som er viet mest oppmerksomhet. Kari uttrykker imidlertid bekymring for at stadig flere ungdomsskoleelever også faller fra i skolen. Samtidig vet vi at mange lærere velger å forlate læreryrket, eller vurderer å gjøre det – og at stadig færre ønsker å bli lærere. Hva er det med skolen som bidrar til at stadig flere velger den bort?

Lærerne mener skolen er på ville veier med tanke på hvordan utfordringene søkes løst. Mens skolemyndighetene presenterer reform på reform, forankret i formålsrasjonelle NPM-verdier, står lærere maktesløse tilbake – vel vitende om at både den nyliberalistiske markedsideologien og de tiltakene den bringer med seg, forringer skolens kvalitet og profesjonalitet. I det følgende skal vi se på tre motsetningsfylte perspektiv på kvalitet og profesjonalitet i skolen: profesjonalisering, omsorgsetikk og profesjonell kapital versus intensivering, ansvarsetikk og forretningsmessig kapital. De tre første har sine røtter i skolens livsverden, de tre siste i en byråkratisk systemverden.

6.1.1 Profesjonalisering eller intensivering?

Skoleåret er mer komprimert enn det var tidligere – det går i ett – først med pålagte elev- og fagsamtaler med alle elevene og så med foresatte – og så må man hive seg rundt og begynne med halvårsvurderingene. Det er få pusterom. Man kommer altfor ofte til kort i forhold til primæroppgaven, som innebærer tid til oppfølging av og tilrettelegging for den enkelte elev (...) Folk blir slitne, men de biter tennene sammen – det er vi lærere godt trent til. Men jeg tenker ofte: Hvor lenge orker vi å holde på? (Marianne)

Marianne fortviler over stadige pålegg, som hun mener stjeler tid fra det aller viktigste i skolen; god oppfølging av elevene. Randi stemmer i og påpeker at også mangelen på tid til viktig refleksjon og krav om konformitet er et problem:

Jeg synes ikke jeg har tid til å forberede undervisninga og gå gjennom bøker og virkelig se hvordan det går med dem, dagene er fullpakka – og vi har fått mange nye oppgaver og er ikke blitt fratatt en eneste én; det bare fylles på med ting – føler bare at man må få alle disse tingene gjort, men aldri er det tid til å være den som reflekterer, tenker, forbereder. (...) Når timeplanen er full og alle skal gå i takt, da viskes engasjementet og arbeidsgleden ut. (Randi)

Lærerne er samstemt i at stadig nye pålegg og krav om dokumentasjon, nye og foreskrevne praksiser, målstyring og rapportskriving ikke handler om økt kvalitet eller økt profesjonalisering i skolen; snarere tvert imot: Summen av pålagt arbeid, som lærerne karakteriserer som ”hull i hodet og hinsides fornuft” har vokst seg så stor at primæroppgaven får trangere kår. Når det ikke er rom og tid til arbeid på lærernes premisser; arbeid som lærerne ser nytte i, som de mener er nødvendige tiltak i jobben for en bedre skole – ja, da melder følelsen av avmakt seg raskt, og lærerne spør seg: Hvor lenge orker vi det her? Både Heidi, Randi og Kari beskriver hvordan avmaktfølelsen gir seg utslag i en slags likegyldighet og tap av entusiasme og initiativ – og tvinger dem inn i en teknisk-instrumentell lærerrolle; fjernt fra den læreren de egentlig er og ønsker å være. Lærernes livsverden okkuperes av systemet – livsverdens oppgaver fortrenses av systemoppgaver, og lærerne utvikler det Habermas kaller psykopatologier.

Mens skolemyndighetene og enkelte skoleledere selger inn reformer og nye krav og pålegg som kvalitet, og som nødvendige tiltak i en profesjonalisering av læreryrket; så biter ikke mine lærerinformanter på: Kvalitet i skolen handler om å ha tid, ha nok hender, hoder og hjerter til å se og ivareta enkelteleven som menneske. Da kan ikke arbeidsdagen fylles opp av kontorarbeid som er ”hinsides fornuft”. Mine informanter er ikke enig i at endring i lærerrollen er et uttrykk for større profesjonalitet. De støtter Hargreaves` intensiveringstese om at økt press – under arbeidsvilkår som ikke holder tritt med endringstakten, fører til forvitring og deprofesjonalisering i lærerens arbeid. ”Å kalle det profesjonalisering er en strategi for å få lærerne til å godta sin egen utbytting; mens de lar seg utnytte til å jobbe stadig hardere” (Hargreaves 1996: 128). Larson (1980) mener intensivering representerer ”en av de mest konkrete formene for forvitring av den velutdannede arbeidskraftens privileger.” (Larson 1980: 165)

Hargreaves mener intensivering frivillig blir støttet av mange lærere som forveksler den med profesjonalitet. Det stemmer dårlig med min empiri: Mine informanter synes i liten grad å være frivillig med på intensivering av lærerrollen; de bruker, som tidligere nevnt, hyppig

ordet *pålagt* i sine beskrivelser av endringsprosessen – og synes klar på at dette ikke handler om profesjonalitet: ”Vi er pålagt å lage mange planer og holde på med masse vurderingsarbeid, som ikke kommer noen til nytte” (Heidi) – Tom er også klar i sin tale – han mener intensiveringa kan føre til at flere forlater yrket: ”Jeg tror det er mange som vurderer å slutte i yrket fordi man ikke rekker over alt; man gjør ikke den jobben man har lyst å gjøre. Det burde vært mer tid til å ”bygge mennesker”, men vi er pålagt mer og mer.”

Min empiri støttes på dette punktet av annen forskning. I en spørreundersøkelse blant mer enn 2000 lærere, gjennomført av Einar og Sidsel Skaalvik svarte 85 prosent bekreftende på utsagnet: ”Med alle oppgaver vi får blir det lite tid igjen med elevene.” 92 prosent støttet dette utsagnet: ”Møter, administrative oppgaver og dokumentasjon ”spiser opp” tiden som skulle gått til planlegging.” En tredjedel ville ikke valgt yrket igjen.

(Skaalvik & Skaalvik 2009)

Er læreryrket på vei mot det bedre eller det verre; mer profesjonalisert eller mindre profesjonalisert? – spør Hargreaves. Mine lærerinformanter er samstemte i sine svar: Læreryrket er på vei mot det verre og det blir stadig vanskeligere å virke profesjonelt i skolen. Lærerne legger dermed et annet innhold i begrepene profesjonell og profesjonalitet enn det skolemyndigheter synes å gjøre.

6.1.2 Omsorgsetikk eller ansvarsetikk?

Jeg synes ikke jeg strekker til. Det er alltid noen jeg skulle ha ”frelst”, alltid noen jeg skulle fått på skolen, alltid noen som trenger mye mer hjelp – men man har ikke mulighet. Ressursene er ikke der, og man klarer det ikke. Jeg føler at mange ikke får den hjelpa de trenger. Ikke faglig og ikke sosialt eller psykisk – fordi vi makter det ikke (Kari).

Kari medgir at hun føler seg mer utilstrekkelig i dag enn hun gjorde da hun begynte som lærer. De andre lærerne opplever det samme. De synes det er vanskelig å virke i en skole hvor omsorg for elevene får stadig mindre plass. Det å utføre ordre, blir viktigere enn å yte omsorg. Marianne plages av å sende hjem tjuke lefser med målevalueringer til de svakeste elevene – hun mener det ikke er riktig; Tom beklager sterkt at han ikke lenger har tid til viktig og nødvendig psykososialt arbeid; Heidi og Randi sliter med de samme utfordringene. Alle lærerne beklager at hyggelige praktisk-estetiske aktiviteter som overnattingsturer,

juleverksted, formingsfag, uteskole og skolehage har måtte vike plass for teoritunge testfag. Mens teori og testfag representerer systemverden, målstyrte fagplaner, resultatansvar og skolens ansikt utad; er de praktisk-estetiske fag og aktiviteter et uttrykk for livsverdenen, læreplanens generelle del, kreativitet, mangfold og omsorg for det ”hele mennesket.” Lærerne opplever det etisk vanskelig å være forpliktet av et system til å følge pålegg og praksis som hindrer dem i å vise den omsorg de mener elevene trenger. Man skal være mer tro systemet, enn man skal være enkeltmenneske. NPM er ikke opptatt av omsorg; ideologien setter effektivitet og lønnsomhet foran.

Jeg kunne sittede to timer hver dag og bare pratet med elever: Hvordan har du det? Hvordan går det? Tørka tårer og slikt. Bare snakket med elevene; men man har ikke sjans. (...) Jeg tror at flere elever har behov for voksenkontakt i dag enn da jeg begynte som lærer; men vi har ikke nok tid til dem (Kari).

Kari er veldig klar på at det økte fagfokuset har kommet på bekostning av annet viktig arbeid i skolen – vår postmoderne samtid bærer blant annet preg av at flere unge mennesker sliter psykisk: ”Vi har mange ungdommer i dag, som melder seg ut. Det synes jeg er fryktelig trasig (...) Det er mange som føler at de ikke har det bra – de trives ikke – er ikke fornøyd med livet sitt.”

Heidi uttrykker også stor bekymring for elevene:

De elevene som ikke har så positiv faglig utvikling – de får stadig vekk høre at nå er det enda flere mål du skal strekke deg etter... jeg tror skolen skaper flere tapere enn vinnere. (...) Det er voldsomt styrte utviklingssamtaler med fokus på det faglige. Elevenes ve og vel burde fått mer plass.

Mens lærerinformantenes oppmerksomhet styres mot relasjonen til den enkelte elev og det kvalitative arbeidet rundt eleven, så styres skolens oppmerksomhet, slik de beskriver det, i stadig større grad mot testresultater, brukerundersøkelser og andre kvantitative størrelser som egner seg for måling. Det arbeidet og de oppgavene lærerne pålegges å utføre i skolen synes å være grunnlagt ut fra en ansvarsetikk som appellerer til profesjonelle forpliktelser; effektiv undervisning, målstyring, rapportering osv. Med bakgrunn i egen forskning hevder Hargreaves at mange lærere ikke motiveres ut fra en slik etikk i det hele tatt, men ut fra en omsorgsetikk (Hargreaves 1996) . Det stemmer veldig godt med min empiri; også her synes lærerne å bekymre seg mer for elevens trivsel og helse, enn for eksamener og testresultater.

Det å bli pålagt å oppgaver forankret i ansvarsetikk synes snarere å være svært demotiverende og desillusjonerende enn det motsatte.

Hargreaves viser til Schlty, som i sin visjon for ”Schools for the Twenty-First-Century” (1990), snakker om respekt, men ikke om omsorg – verken for mennesker eller miljøet. Også rettferd og likeverd er fraværende; mens produktivitet er altoverskyggende (Hargreaves 1996). Hargreaves argumenterer for at omsorg ikke har vært fullt ut verdsatt i skolen – det har ikke fått den anerkjennelse det trenger (ibid.) I ei tid med rekordhøyt frafall og økning i psykiske og psykosomatiske lidelser hos unge mennesker, er det absolutt et tankekors at skolen ikke makter å yte den omsorg elevene har behov for; for lærerne er dette etisk problematisk og fører til skyldfølelse og følelse av stadig tilkortkommenhet. I kampen mot systemet kommer livsverdenen nok en gang til kort. Det er alvorlig, umenneskelig og sterkt urovekkende – også for mine informanter.

6.1.3 Forretningsmessig eller profesjonell kapital?

Du jobber som en funksjonær, for noen har tenkt tankene for deg – så det føles ikke noe ok for oss – det gjør det ikke. Vi føler at vår profesjon ikke blir nok respektert – vi har tross alt tatt lang utdanning og har lang erfaring i yrket. (...) Derfor tror jeg de skal ha denne databanken med undervisningsopplegg; man trenger ikke forberede seg – kan bare hente ut opplegg, så kan man gå rett på time. (Heidi)

Alle lærerinformantene hevder at yrket fortoner seg mer teknisk-instrumentelt enn tidligere. De mener den kunnskapen de har ervervet seg gjennom mange års erfaring i yrket generelt sett blir lite verdsatt. Man sverger til konforme, evidensbaserte oppskrifter heller enn å jobbe ut gode lokale opplegg, godt forankret i den enkelte skoles livsverden. Slik blir både det frie, kreative menneske og lærerkompetansen ignorert og undertrykt.

Vi skal ikke tenke sjøl noensinne og bruke vår kreativitet og tenke i nye baner; man blir litt likegyldig egentlig. (...) Jeg har mer enn åtte års utdanning; jeg føler meg oppgående; men jeg føler ikke at de ser på min erfaring som en ressurs (Heidi).

Kari beklager også at hennes erfaring ikke synes å ha noen verdi i skolen:

Én ting er det jeg har lært på mine studier, men det er klart man har opparbeidet seg ganske mye kompetanse i årenes løp, slik at du vet hva som fungerer og hva som ikke gjør det; jeg synes ikke min erfaring som lærer blir verdsatt i skolen (Kari)

Randis historie er et godt eksempel på hvor viktig det er for læreren å bli anerkjent som lærer; bli respektert og behandlet som en profesjonell. Hennes lange erfaring, vide kunnskap og klare anbefalinger på feltet minoritetsbarn ble ignorert i Sortnes: ”De verdsatte ikke kompetansen min – de så ikke at det var en kompetanse engang – skjønnte det ikke rett og slett; for de hadde ikke greie på det faget – det var for dem et lavstatusfag.”

I Bøstrand ble hun møtt på en annen måte: ”Her ba de meg om råd og sa: ”hva sier du? – dette vet du jo bedre enn meg” (...) og i år har jeg jo til og med fått fire timer nedsatt fordi de vil at jeg skal få et bedre grep rundt dette med minoritetsbarna.”

Forretningskapital henger nøye sammen med ansvarsetikk. Min empiri avslører ei sterkere vektlegging av disse perspektivene i Sortnes enn i Bøstrand. Arbeidet med minoritetsbarn skal en ikke måles på; da blir arbeidet med dem mindre verdt sett isolert fra et ansvars- og forretningsmessig perspektiv. I Bøstrand synes rektor i større grad å ha et profesjonelt perspektiv, forankret i en omsorgsetikk: Arbeid med minoritetsbarn er viktig; det skal vi prioritere – og Randi har lang erfaring og er den mest kyndige.

Hargreaves advarer mot amerikanske tilstander: I USA har man, i desperasjonen etter bedre test-score og i mangel på kvalifiserte lærere, startet programmet *Teach for America*. Det går i korthet ut på at en ”leier inn” unge, nyutdannede med mastergrad og uten pedagogisk kompetanse, for å undervise en kortere periode for høy lønn. Slik undergraves læreryrket som profesjon og erfaring som en viktig tilleggskompetanse. Yrket blir fremstilt som enkelt, teknisk og oppskriftsbasert. Individuelle prestasjoner teller mer enn lærernes kunnskap. Om man standardiserer og ikke forventer at lærere skal lage egne opplegg for timene, så vil det ikke ta lang tid å utvikle og instruere en lærer. Man kan sågar erstatte læreren fysisk med datateknologi. Ifølge Hargreaves er det blitt vanlig på enkelte kurs på amerikanske college; det gir først og fremst ei kortsiktig økonomisk vinning – i god NPM-ånd.

Dersom den forretningsmessige kapitalen får råde kan man betale lærere individuelt; og man kan få et system der bare noen få blir betalt bra. Det skjer i dag - i et akselererende tempo, og fenomenet sprer seg med voldsom kraft (Hargreaves & Fullan 2014).

Faktisk kom dette ”programmet” til Norge allerede i 2010. Hos oss heter det *Teach First Norway*, hvis misjon er ”å møte store utfordringer innen realfagene ved å utvikle dyktige nyutdannede til effektive og inspirerende lærere og ledere” ([teachfirstnorway.no](http://www.teachfirstnorway.no)¹³). Foreløpig er dette bare implementert i Oslo-skolen; her garanteres man fast ansettelse samt tilbud om personlig jobbintervju i Statoil, etter to år med fullført Teach First-program.

Hargreaves argumenterer for at skolen bør vektlegge investering i sosial kapital, i stedet for å satse på enkeltlærere gjennom tilbud om karriereveier og individuelle belønningssystemer. Ved å investere i tid til samarbeid skal enkeltlærere bli bedre – vi skal ”spille hverandre god” for å bruke en fotballmetafor. Samtidig understreker Hargreaves viktigheten av beslutningskapital som en del av den profesjonelle kapitalen. Den erfaringskompetanse man utvikler gjennom mange år i yrket bør en anerkjenne høyt.

Mine lærerinformanter synes å være på linje med Hargreaves. De har ingen tro på et lærerløft med krav om mastergrad og tilbud om karriereveier; bare én av dem nevner lønn som en faktor for å rekruttere og beholde flere lærere. Det viktigste for dem er helt klart å bli respektert og gitt myndighet til å påvirke og være med i viktige beslutningsprosesser i utviklinga av skolen. For som flere av informantene sier: ”Det er vi som vet hvor skoen trykker.”

I USA har medianen for yrkeserfaring hos lærere falt fra åtte år for 10 år siden, til ett år i dag. Hargreaves mener årsaken er at skolen i stadig større grad etterspør en forretningsmessig kapital til fordel for en profesjonell. I Norge er også statistikken skremmende: Stadig færre ønsker å bli lærere og stadig flere fullfører ikke utdanninga eller slutter i yrket kort tid etter at de begynte. Lærerne har viktig erfaring som tilsier at den profesjonelle kapitalen må styrkes til fordel for den forretningsmessige, dersom mennesker skal motiveres til å bli lærer og forbli i yrket. Informantene mener dette er helt essensielt i jobben med å gjøre læreryrket mer attraktivt og derigjennom skape en bedre skole. Ansvarlige politikere bør lytte godt til lærernes analyse av staa i skolen og deres teorier om manglende lærerrekruttering. Det er første steg i å gjøre skolen bedre og mer attraktiv for de som skal jobbe der.

¹³ <http://www.teachfirstnorway.no>

6.2 En lærerkultur i fritt fall?

Vi har sett at det hersker stor frustrasjon blant lærerne når det gjelder hvilken retning skolen tar. Når skolen og lærernes verdier og livsverden fortrenses av systemet og dets NPM-verdier, skjer det også noen med kulturen – både på skolen som sådan og i lærerkollegiet spesielt. Damgaard (2010) mener vilje til å ha et kritisk blikk på den skolekulturen man inngår i, er sentral med tanke på utvikling av en profesjonell lærerrolle. Informantene mine synes å ha både et bevisst så vel som kritisk blikk på kulturen de er en del av; selv om de ikke bruker begrep som påtvunget kollegialitet og balkanisering, så er det nettopp slike prosesser som beskrives. Kulturen hevdes i tillegg å være mer formell og teknisk-rasjonell enn tidligere – uten den entusiasme og glød som var mer fremtredende før. Kontroll og overvåking har erstattet tillit, og lærerne føler seg parkert av systemet. Det er lite oppløftende historier.

6.2.1 Mindre tillit – mer overvåking

Troen på at jeg gjør min jobb bra nok, den synes jeg er liten. Det gjør noe med en som lærer. Jeg tror vi mister litt stoltheten over det å være lærer etter hvert, fordi det er så mange som mener at vi gjør en for dårlig jobb – vi holder ikke mål. Man føler jo at en ikke strekker til. (...) Jeg tror tapt status har gjort noe med selvfølelsen til mange lærere; man føler at man gradvis er blitt nedgradert i samfunnet (Kari).

Mine informanter sier at lærerkulturen er sterkt preget av å være overvåket; den er ikke basert på tillit. Kari mener dette resulterer i manglende stolthet, dårlig selvfølelse og en følelse av utilstrekkelighet. Det blir liksom aldri bra nok. Tom gjør et poeng av at overvåkninga ikke bare kommer fra ledelse og skolemyndigheter, men også fra foresatte og samfunnet som sådan. Han plages av at mange overvåker og ytrer mistillit til den jobben som gjøres i skolen; han føler seg overkjørt av mennesker som er mindre kyndig på skole og hva som funker og ikke funker, enn han selv:

Alle mener noe om læreren; og det synes å være greit å kritisere lærere. Jeg tror det er mange som føler det som en belastning; og det ser ut som om myndighetene også vil ha mer kontroll over det vi gjør – de vil kontrollere oss – det var jo derfor vi gikk ut i streik (Tom).

Internasjonal forskning viser at lærernes autonomi gradvis snevres inn som en følge av skoleeiere, byråkrater og skoleledere i stadig større grad detaljstyrer og kontrollerer skolene

og lærerne (Ballet, Kelchtermans og Loughran 2006) Heidi kjenner avmakt på dette punkt: ”De prøver seg stadig på å detaljstyre vår hverdag – det vi skal holde på med i klasserommet; så vi føler at de tar fra oss retten til å vurdere selv.” Heidis rektor viser liten tillit til ansatte når han krever å se alt av ranselpost og lese gjennom alt av halvårsvurderinger før det sendes ut. ”Jeg opplever at han skal ha kontroll på alt og ikke stoler på at folk gjør jobben på en ordentlig måte” (Heidi).

Kontroll som aktivitet har hatt en økende tilslutning og akseptert funksjon i snart 20 år (Veggeland 2010). Stadig flere ”kontrollører” skal sørge for at ikke noe går galt eller at noen blir lurt (Tjelta 2010). Randi nevner at også skolen som sådan med rektor som anfører er under sterk kontroll og overvåking; ”dette med tilsyn – fra fylket - da er det jo rektorene som ikke har tillit – det er jo det alt bunner i: Mangel på tillit.”

Alle skolens aktører er således under overvåkning av sine respektive høyere nivåer; man kan tenke seg at det meste av energien bindes opp i angsten for ikke å svare til forventninger og bevise at man, ut fra et ansvarsetisk perspektiv, gjør den jobben man skal.

Randi er klar på hva mangelen på tillit gjør med henne: ”Hvis jeg føler at jeg ikke har tillit, da forsvinner all motivasjon – for det er helt grunnleggende for meg (...) Det er noe av det verste en kan oppleve, at man blir mistenkt for ikke å ville gjøre arbeidet sitt.”

Med flatere kommunestruktur har rektorene fått utvidet rolle som kvalitetskontrollører. Som resultatansvarlig er veien til økt overvåking og kontroll kort. Det står om skolens omdømme, og rektors anseelse internt i rektorkollegiet og ellers i samfunnet. At mistilliten som utvises overfor lærere har sin pris i form manglende engasjement og motivasjon; at den skaper utrygge skoleaktører og manglende mestringsfølelse, at kvaliteten og effektiviteten på lærerarbeidet forringes – det bør i større grad bekymre skoleledere og skolemyndigheter. Det vil aldri komme noe godt ut av samarbeidskulturer, som grunnleggende er bygd på mistillit.

6.2.2 Fra uformelt samarbeid til påtvunget kollegialitet og konformitet

Før hadde vi mer tid til samarbeid, vi hadde mer tid til enkeltelever – vi hadde ikke den dokumenteringen som vi har i dag, som vi bruker mye tid på. (...) Hvor lenge skal man jobbe hvis sekken med meningsløse ting blir større og større? Hvor lenge gidder man holde på? (Kari)

Kari mener samarbeidskulturen har endret seg dramatisk siden hun begynte å jobbe som lærer. Hun savner det mer uformelle og viktige samarbeidet som preget skolens liv før; der lærerne møttes på ettermiddagstid for å planlegge spennende prosjekt, kryssrette og bare prate; ”det var aldri spørsmål om vi hadde tid eller hvilken tid vi skulle bruke.” Når de treffes i dag er det for å dokumentere, rapportere og skrive kommentarer. Kari bruker ord som lystbetont, sosialt og engasjert i beskrivelsen av før, mens begrep som ”gå i takt”, ”bastet og bundet” og ”ryggen fri” beskriver nå-situasjonen. Heidi nevner også det strenge kravet om å være konform i Sortnes-skolen: ”Man er plassert i en boks og læreren skal være akkurat slik.”

Informantene beskriver en kultur som har forandret seg i retning av mer konform, mindre rom for individualitet – og en sterkere grad av det Hargreaves kaller påtvunget kollegialitet. Han mener systemet er dominert av prinsipper for byråkratisk rasjonalitet, som hemmer lærernes initiativ og gir dem lite å samarbeid om (Hargreaves 1996). ”Skoleeiers system for resultatansvar og evaluering gjør at kjernefag, basisfag, testfag må prioriteres og praktisk-estetiske fag skyves til side.” (ibid.: 178). Når det blir færre praktisk-estetiske aktiviteter, fordres ikke samarbeid i like stor grad som før. Måling og testing alene krever ikke at lærerne jobber i team eller i lag.

Marianne mener skolens pålagte skriftlighet har erstattet mye av uformelle (og formelle) samtaler; ellers er det et velkjent begrep i skolekretser at tellinga har fortrenget og erstattet fortellinga – dette som en naturlig konsekvens av NPM-ideligi, måle- og resultathysteri. Selv om Hargreaves er en sterk forkjemper for samarbeid og løfter fram det faktum at sosial kapital øker humankapitalen, så mener han det bør være mer rom for individualitet i skolen.

Ei system som ikke tolererer interessante og entusiastiske eksentrikere, som ikke har rom for sterke og fantasifulle lærere som arbeider bedre på egen hånd enn sammen med andre, som kaller individualister primadonnaer og betrakter høyverdig kreativitet som forkastelig sekterisme – et slikt system mangler fleksibilitet og åndskraft. Det er

et system som er villig til å straffe topprestasjoner fordi de avviker fra fellesnormen (Hargreaves 1996: 191).

Spesielt i Sortnes-skolen synes det å være lite og intet rom for individualitet. Mye tyder på at utryddelsen av den privatpraktiserende læreren her har fått førsteprioritet; ikke bare på enkelte skoler, men på alle skoler. Lærerne er ikke engang fri til å designe sin egen ukeplan. Frustrasjonen over konformitetskrav synes å være meget stor. Når PALS skulle implementeres var det ikke rom for individuelle tanker eller spørsmål. Randi opplevde at hennes perspektiv på PALS ble dømt som kjettersk og dermed avskrevet uten videre diskusjon. Hennes personlige troverdighet ble undergravid. Det samme skjedde med alle de som var mot programmet, men som like fullt hadde med å følge ordre. Påstanden om at man, i beste hensikt ønsker å befri læreren fra sin påtvungne isolasjon faller på sin egen urimelighet. Det man i virkeligheten gjør er å hindre læreren i å være seg selv. Randi gikk på akkord med egen overbevisning og egne verdier i PALS-skolen i Sortnes. Hun ble syk av det; alvorlig rammet av en habermask psykopatologi.

Min empiri avslører misnøye med en lærerkultur hvor det som er av samarbeid er påtvunget lærerne. Hargreaves viser til egen forskning på lærerkulturer: ”Lærernes faglige skjønn og profesjonalitet ble overkjørt, og energi og krefter ble avledet inn i simulasjoner av oppslutning om administrative krav som dårlig lot seg tilpasse forholdene på hvert enkelt sted” (Hargreaves 1996: 218). Erfaringene mine lærerinformanter har, synes å stemme godt overens med Hargreaves empiri. Man kunne være fristet til å omskrive påtvunget kollegialitet med påtvunget individuelt arbeid, fordi mye av lærernes ubundne tid synes å spises opp i retting av tester, målformuleringer, dokumentering og rapportering av ulik art. Ved slikt arbeid jobber man gjerne alene.

Å være en del av en kultur man ikke synes noe om og som man, hadde man bare hatt myndighet, gjerne skulle forandret, fortoner seg som vanskelig for lærerne. Alle lærerne sier at de trives aller best når de kan lukke døra bak seg i klasserommet; da kan de ta seg frihetsgrader til å gjøre litt som de vil. I den ubundne tiden, er de i det store og hele prisgitt skolens ledelse og de pålegg om innhold og praksis og samarbeidsformer som fordres derfra og fra andre premissleverandører. Lærerne uttrykker ønske om en lærerkultur preget av medbestemmelse, spontanitet, engasjement, glød, mot og fruktbart samarbeid om prosjekter som er lokalt forankret og som lærerne har eierskap til. De etterlyser også rom for pedagogisk

refleksjon og etisk debatt omkring skolens praksis. Nok engang faller mine forskningsresultater sammen med Hargreaves`:

Samarbeidet omfatter i svært liten grad pedagogiske diskusjoner; kritiske, kollektive og reflekterte vurderinger av etikk, prinsipper og mål ved det arbeidet som gjøres i skolen. Lærerne gis lite rom til å forme en ønsket lærerkultur, preget av et nødvendig og fruktbart samarbeid. Lærerkulturen og skolekulturen er gitt dem (Hargreaves 1996: 198).

6.2.3 Balkanisering i skolen

For de som faktisk er med, så er det sikkert ei kjempefin kompetanseheving – det skjønner man jo når de kommer tilbake – at her har det vært mye spennende. Men det fungerer sjelden slik at de overfører den nye kunnskapen til oss andre (Marianne – om MMM-prosjektet).

Tradisjonelt har balkanisering i skolen mest vist seg som ei fragmentering av faggrupper; som fagseksjoner, hvis egeninteresse har gått foran skolen som sådan. Mine informanter snakker da også om praktisk-estetiske fag som har måtte vike plass for test-fag; lærere, som underviser i praktisk-estetiske fag har i større grad enn tidligere opplevd sitt fag som nedprioritert og som annenrangs i forhold til testfag. Heidi forteller blant annet hvor vanskelig det er å få midler til helt nødvendig utstyr til skolens musikkavdeling, mens det brukes mye penger på utstyr i andre fag. I kampen om knappe ressurser kan det fort bli misnøye i et kollegium, hvilket lett kan føre til gnisninger i mellom lærere og fagseksjoner. Tom forteller også at lærerne, presset som de er av mål og resultatansvar, nødig gir fra seg timer til å for eksempel styrke klassemiljøet, øve til ei forestilling eller lignende. Spesielt test-fag-lærere kjemper for seg og sitt; og bryr seg mindre om hvordan det går med elevens totale opplevelse av skoledagen. Hvorfor blir det slik – hvorfor gjør lærere dette? Fordi systemet legger opp til det; systemet med målinger, resultatansvar, publisering av resultater har bidratt til en indre kamp på skolen der lærere og fag settes opp mot hverandre.

Ifølge Hargreaves følger ikke balkanisering lenger bare faggrenser; men går også i fortropp og baktropp, mellom de som er innenfor og utenfor, eller mellom yngre og eldre. Dette stemmer veldig godt med min empiri. Den avslører stor avstand mellom ledelsen og dens støttespillere på den ene siden, og majoriteten av lærerstanden på den andre. ”Det er blitt

større avstand mellom lærere og ledelse – vi spiller ikke nødvendigvis på samme lag lenger” (Marianne). Dette er gjennomgangsmelodien blant lærerne i Sortnes; at avstanden har økt både fysisk og ideologisk.

De er nesten ikke tilgjengelige for oss på skolen – og da tenker jeg først og fremst på elevene, men også på det å skulle være kolleger og ledere for oss lærere. Vi føler det blir mye kursing, som bare kommer dem selv og ikke skolen til gode. Den forrige rektoren var med på absolutt alt av kurs for å styrke seg selv. Hun var nesten aldri tilgjengelig på skolen (Heidi).

Ideologisk anklages de for å tjene NPMs systemverdier og vise liten respekt for livsverdens etikk og verdigrunnlag:

Jeg føler jo ikke at rektor taler vår sak – han taler ikke læreres eller elevers sak – han påstår at han gjør det, men... jeg synes mange ganger ledelsen stiller seg kritisk til læreren og mistror at læreren er i stand til å gjøre de rette vurderingene (Heidi).

Heidi nevner også en ny tendens ved hennes skole: At ledelsen plukker ut noen utvalgte fra kollegiet som det skal satses på. Disse er blant annet i fortropp på utviklingsprosjekt som MMM:

Jeg kan skjønne at folk vil holde seg inne med ledelsen – fordi de er redde for at de ikke skal få de posisjonene de ønsker seg etter hvert; om de ønsker ei utvikling og karrieremuligheter, så må de oppføre seg pent hele tiden (Heidi).

Selv er hun sterkt kritisk til dette nye; hun mener det har ført til et veldig todelt kollegium der noen er inne, mens andre er ute. Sjøl kunne hun godt tenkt seg ”å bli satsa på”, men hun ønsker ikke å være en del av inne-gruppen:

Jeg har aldri holdt meg mye inne med ledelsen – har aldri vært sånn smisketype – det har jeg aldri likt. Jeg tror det er grunnen til at jeg ikke blir satsa på. (...) Hvis jeg er veldig søt og nikkedukke, da tror jeg jeg ville blitt satsa på. Hvis jeg bare stryker medhårs og ikke har noen motforestilling mot noe (Heidi).

Heidi definerer seg ut av inne-gruppa. Hun er ikke ”en sånn type” sier hun. Marianne snakker om ”disse MMM-folkene”, nesten som de ikke var en del av kollegiet, men fremmede. Man aner en viss skepsis til at noen i kollegiet stadig er ute på kurs og konferanser, og så kommer det ikke skolen til gode fordi det de lærer bringes ikke videre. I balkaniserte undergrupper

handler det om personlig identifikasjon – tilhørighet skal gi både identitet og mening. Samtidig er slike grupper et samlingssted for egeninteresser. Forfremmelser, status og ressurser blir ofte fordelt og realisert gjennom medlemskap (ibid.).

I vår postmoderne samtid slites mennesker mellom ønsket om sjølrealisering og ytre, motstridende krav som matcher dette ønsket dårlig. Man realiserer seg sjøl i den verden man har rettigheter i; for lærere handler det i all hovedsak om deres livsverden – rektorer og skoleledere gis flere rettigheter i systemverdenen. Om de er tro mot systemet vil de kunne profitere på det i form av høyere lønn, bedre stillinger, mer farting og fancy kursvirksomhet. Heidi mener skoleledere ofte er opptatte av å realisere seg selv, og at dette går på bekostning av skolens beste. Sterkt sammensveisede grupper, som er ulike i makt og status, gjør det vanskelig for kollegiet å komme frem til felles standpunkter på områder som kan true karrieremuligheter, ressurstilgang eller arbeidsforhold. Når det er snakk om større forandringer og fornyelser, vil kollegiet dele seg i tilhengere, som vil ha fordeler av det nye, og motstandere, som vil få ulemper av det.

Også skolens fagbevegelse synes å være balkanisert. Det kom tydelig frem under streiken høsten 2014, da skolelederforbundet støttet KS' forslag om økt bindingstid for lærerne. Dette støtter opp om hypotesen om at skoleledere og lærere har motstridende interesser. Samtidig så vi at mens Skolenes Landsforbund takket nei til forslag om ny avtale, gjorde Utdanningsforbundet det motsatte. Skolens egne aktører fremstår ikke som ei sterk samlet gruppe med felles visjon og felles prosjekt. Også de er ute på medlemsmarkedet og frister lærere og skoleledere med særavtaler av ulik art. Skolen hadde vært tjent med å stå fjellstøtt samlet om et felles prosjekt, godt forankret i skolens samfunnsmandat og grunnverdier; fellesskap, likeverd, respekt og omsorg.

Hargreaves argumenterer for å bygge opp en form for helhetsfølelse ved skolene som er truet. Det å høre til på en *hel skole* betyr at en søker å høre til i et fellesskap, at en deler de samme pedagogiske overbevisninger og mål, at en arbeider sammen i team, anerkjenner og aktiverer hverandres gjensidige utfyllende viten og kompetanse, har gode relasjoner til hverandre i gruppen, er engasjert og interessert i andre klasser enn i sin egen og verdsetter rektors lederskap (ibid.).

Det vil i postmoderne skoler alltid være maktkamper, kiving om status og interessekonflikter, mener Hargreaves (ibid.). Hvis dette ikke skal føre til nye balkaniseringsmønstre som setter seg fast, er det nødvendig med en kontinuerlig og etisk konflikthåndtering i organisasjonene. Da kan ikke skolene undertrykke konfliktene, slik mange gjør i dag, men må diskutere og løse dem i en kontinuerlig prosess. Hargreaves mener at redelige, demokratiske og etiske prosedyrer for beslutningstaking og konfliktløsning bør ligge til grunn for morgendagens skole og dens virksomhet.

Jeg vil hevde at dersom skolene skal unngå denne balkaniseringen og alle problemene den fører med seg, må de finne mer postmoderne organisasjons- og samarbeidsmønstre, som i sin natur er pluralistiske og fleksible og som ikke prøver å tvinge hele kollegiet ved en skole inn i en kunstig eller konstruert konsensus. (Hargreaves 1996: 29)

Skal skolen klare det må aktørene flytte seg fra sine småtuer av likesinnede og komme sammen og prate; aller helst bør diskusjonen omkring skolens fremtid løftes til en diskurs der det bedre argument avgjør skolens praksis. Her er Hargreaves helt på linje med Habermas. Gjennom samtaler og argumentativ diskurs kan riktig kurs peiles ut for skolen. Da vil livsverdenen gis større rom og skolen bli bedre. Noen vil hevde det er i overkant optimistisk; like fullt er det veien å gå.

6.3 Lojalitet på avveie

For er det noe jeg frykter mer enn noe annet her i verden så er det lydige folk – som alltid bare gjør som de får beskjed om (Randi)

Randi går hardt ut mot lojalitetskulturen i skolen. Hun har selv opplevd hvordan det er å bli presset til lojalitet mot et system og en praksis hun ikke går pedagogisk eller etisk god for. Opplevelsen gjorde henne redd. Samtlige lærerinformanter sier lojalitetskravet i skolen er blitt mye sterkere de senere år, og at det er tema i lærerkretser. ”Jeg tror at lojalitet innenfor skoleverket, på jobbintervju og slikt – det tror jeg vektlegges sterkt. Arbeidsgiver legger vekt på at de ønsker lojale ansatte (...) Jeg tror mange kvier seg for å fronte ting” (Kari).

Heidi peker på at negative sanksjoner på lojalitetsbrudd kan skape angst og uro hos lærere og at presset om konformitet og lojalitet dermed øker. Hun peker også på det som synes å være et sterkt internt lojalitetskrav blant rektorene i KUS: ”Rektorene føler seg jo veldig lojal mot hverandre for de har disse KUS-møtene og der sitter de jo og bøyer unna for hverandre og bare blir enige om at slik gjør vi det” (Heidi).

KUS-vedtak har, som vi har sett tidligere, ført til en meget konform og lojalitetspliktig styring av lærerne i Sortnes-skolen. Lærernes dilemma ligger i kravet om lojalitet til et system de mener ikke er forenlig med god skoleutvikling eller ivaretagelse av hele eleven. Man kan godt si at det som kreves av dem, er å være tro mot ei markedsinspirert intensivering av lærerarbeidet; en lærerpraksis grunnlagt ut fra ansvarsetiske forpliktelser om å levere etter bestilling; i skolen handler det om målstyring og tall; man skal drifte mest mulig effektivt innenfor stramme økonomiske rammer; og resultatene, tallene, skal være så god som mulig. Er man ikke enig i at dette er den beste måten å drive skole på, bør man helst holde munn, eller finne seg noe annet å gjøre. Lojalitetsbrudd, eller det som oppfattes og omtales som sådant, kan sanksjoneres hardt: ”Vi hadde en tillitsvalgt som gikk til avisen med noe. Han fikk store reprimander etterpå. Slutta på skolen vår kort tid etterpå, fordi det ble så intenst” (Heidi).

Den største og vanskeligste utfordringen for lærerprofesjonene er ifølge Hargreaves å stå på barnets og elevenes side i en verden der markedsøkonomiske prinsipp er i ferd med å definere hva pedagogisk arbeid handler om (Hargreaves 2014). Gunn Imsen uttrykker også bekymring for retninga skolen tar: ”Vi har glemt at det er levende barn og unge vi har med å gjøre” (Imsen 2009: 49).

Damsgaard viser til studien *Profesjonalitetens mange ansikter* – der relativt nyutdannede lærere ble intervjuet. Konklusjonen av studien kan oppsummeres slik: Lærerne plages av mye dårlig samvittighet, gap mellom system og individ blir lærerens anliggende og lærerne har problem med lojalitet:

De synes det er vanskelig hvis skoleledelsen primært er opptatt av effektivisering, rapportering og sparing (...) Det er vanskelig å leve med beslutninger som går på tvers av det man som lærer mener er faglig og etisk forsvarlig. I tillegg er det problematisk hvis lojalitet forveksles med lydighet fordi det kan føre til at den nødvendige kritikken og diskusjonen forstummer.
(Bedre skole 3/2011: 80)

For mange lærere er altså hverdagen preget av ideologisk konformitet og krav om økonomisk effektivitet. Utdannings sosiologen Jennifer Nias (1987) skiller mellom det *substansielle selv*, som søker å realisere egne mål, og lærernes *situerte selv*, som går på akkord med omstendighetenes krav. Mens det substansielle selv er livsverdens selv, representerer det situerte selv systemverdens selv. Hargreaves studier av lærere på 70- og 80-tallet viste hvordan læreren måtte kjempe hardt for å forvare et verdig jeg i møte med systemverdens krav; for å holde oppe og gi uttrykk for seg selv som menneske, og å verne og fremme de etiske mål som ga arbeidet mening (Hargreaves 1996). Mange så seg tvunget til å justere ned egne ambisjoner om selvrealisering, så de ble mer i tråd med de begrensede mulighetene skolene kunne gi. Og etter ei stund ga mange fullstendig slipp på ideen om sjølrealisering i yrket. De ble kyniske og illusjonsløse, satte seg imot enhver forandring i kollegiet og falt ned på et lavt engasjements- og prestasjonsnivå i arbeidet med elevene (ibid.). Også dette er eksempel på kolonisering av livsverden og dens utvikling av psykopatologier. Mine lærerinformanter bruker ord som illusjonsløs, avmakt, overlevelsesstrategi, kynisk og uverdigg. ”Vi lar bare humla suse – det blir en overlevelsesstrategi”, sier Marianne. Alle informantene har hatt kolleger som ikke lenger klarte å holde ut i yrket; som ikke orket mer av sitt situerte selv. Tom sier mange teller ned år og dager til avtalefestet pensjon. Historiene er langt fra lystige og borger ikke for optimisme.

I en kommentar i Aftenposten den 6. mai 2015, kalt *Lojalitetens farlige pris*, retter redaktør Harald Stanghelle søkelys på stadig sterkere lojalitetskrav og manglende ytringsfrihet i samfunnet. Han mener vi nå ser et system ”i panisk redsel for å komme i dårlig lys” og at ”omdømmetyrraniet er i ferd med å knekke sunn kritikk” (Stanghelle 2015). Han bekymrer seg spesielt over situasjonen i skolen: ”Rektorer og lærere over det ganske land rapporterer om en forsuret hverdag hvis de åpent forteller om feil og mangler. For i skolen – av alle steder – dyrkes troen på de sluttede rekkenes velsignelse” (Stanghelle 2015). Stanghelle referer til den siste tids oppslag i media om Haugerud skole i Oslo og denne skolens retningslinjer for *Den profesjonelle lærer*, der det blant annet heter: ”Du kan være uenig innad, men utad står du fjellstøtt på det vi er blitt enige om” (Aftenposten 6. mai 2015). Stanghelle reflekterer godt det mine informanter tenker om det økte lojalitetskravet i skolen: ”Slik nektes våre barns viktigste voksenpersoner utenfor hjemmet reell ytringsfrihet. Og slik nektes vi andre innsikt i skolens situasjon utover det glansbildet politikere og lønnsfokuserete skoleledere gjerne tegner for oss” (Stanghelle 2015).

Randi kan med rette uttrykke bekymring for det steile kravet om lydighet og lojalitet. Hennes sammenligning med den norske lærerstanden under krigen, som steilt motsatte seg nazistenes ønske og krav om å nazifisere skolen er en tankevekker. Vi kan dra det enda lengre og trekke en parallell mellom mellom Habermas` interesse for det som muliggjorde Auschwitz og vår egen interesse for hva som muliggjør en fremmed og strengt kontrollert skolekultur. Det kan høres brutalt ut, og ja – det er skremmende å tenke på; like fullt er det helt på sin plass.

Til syvende og sist blir nemlig spørsmålet: Hvor lydige kan man bli – som lærer og menneske? Skal man fortsette å tillate systemets uetiske og ødeleggende okkupasjon av livskraftige, omsorgsfulle lærerkollegier? Eller skal man trosse systemkrav hinsides fornuft, vende lojaliteten riktig vei – mot dem skolen er til for; elevene. Er målet fortsatt økt kvalitet og profesjonalisering, bør man velge det siste.

6.4 Tause skoleaktører – en trussel for skolens demokratiske kretsløp

Jeg sa aldri noe til rektor om det. Det skjønte jeg ikke ville gå. Vi stilte spørsmål, men ble klubba ned (Randi – om sitt kritiske syn på PALS).

Lærerinformantene savner tid og vilje til pedagogisk refleksjon og debatt. Intensiveringa av yrket bidrar til at det blir lite rom for det. Samtidig vises det, nettopp av lojalitetsgrunner, liten vilje til å åpne for diskusjoner. Alle informantene sier at det er blitt vanskeligere å mene noe i skolen, å ytre seg offentlig om skolen – til tross for at det aldri før har vært større grunn til det. Flere av dem sier de burde si noe om ståa i skolen – i det offentlige rom, men at de ikke gjør det – av ulike årsaker: De er redde for å bli oppfattet som surkete og stemplet som illojal (de har tross alt fått streng beskjed om ikke å ytre seg offentlig!) og de tenker det vil være svært krevende – det koster mye å varsle; det er lettere å ty til overlevelsesstrategien ”la humla suse”.

Selv om Habermas mener kommunikativ rasjonalitet er modernitetens frigjørende prosess, er han også selv pessimist på vegne av lærerstanden. Han beklager at diskusjonene i offentligheten får dårligere kår. Lærerne har problemer med å legitimere sitt arbeid i offentligheten; de møter motstand overalt (Habermas 1984). Informantene bekrefter denne

motstanden; de opplever det som vanskelig at «alle mener noe om skolen» og føler seg berettiget til å kritisere læreren. Informantene er like fullt svært bevisst på hva som er god skolepraksis og hva som ikke er det. Veien skolemyndighetene har valgt for skolen er villfaren, mener de; det finnes en bedre og mer rasjonell skolepraksis. Den går gjennom dialog om hva som best vil tjene eleven og samfunnet. Dialogen synes imidlertid, som vi har sett, vanskelig å få til.

Norsk Lektorlags medlemsundersøkelse våren 2011 viste nedslående resultater når det gjelder ledelseskultur og yringsfrihet i skolen. Hele 40 prosent sa seg enig i at deres rektor ikke bidro til en åpen debatt om pedagogiske spørsmål; 37 prosent svarte at de var redde for å kritisere forhold ved skolen offentlig (*Hode, hjerte og ryggrad*, Lektorbladet 4/2011).

Den 4. mars i år kunne en i Aftenposten lese om rektor Nergård fra Stjørdal, som i 2012 ble truet med avskjed for å ha skrevet leserinnlegget *Kulturhus til besvær – eller kultur for alle*. Han syntes ikke noe om at kommunen brukte mye penger på kulturhus, mens skolene slet med veldig trange budsjett. Han ønsket bare en best mulig skole for sine elever – og argumenterte da også for det. Likevel ble det sett på som et svik mot skoleeier, kommunen. ”Jeg mener yringsfrihetens kår i Norge dessverre er begrenset. Vi snakker varmt om dette etter store terroranslag som nylig i Paris og København, men i virkelighetens verden hvor ”hverdagsyringsfriheten” skulle vært brukt, står det slett ikke bra til” (Nygård 2015). Både Malkenes (2014) og Marsdahl (2012) avslører omfattende knebling av lærerne i Osloskolen. Knebling synes å være nokså utbredt i norske skoler. Mye tyder på at det er en del av en internasjonal trend; et nødvendig trekk i å holde NPM-maskineriet i gang. Danske lærere beskriver også en taushetskultur. Her har det de siste årene hersket stor uro etter at lærerne tapte kampen mot arbeidsgiver om ny arbeidstidsavtale, og i juni 2014 sa den danske læreren Erik Schmidt opp lærerjobben med følgende begrunnelse: ”Jeg kan ikke være på min arbeidsplass, hvor jeg har vært i 34 år, hvis jeg er usikker på hva jeg kan si og hva jeg ikke kan si” (Erik Schmidt 2014).

Stadige oppslag i media den siste tiden vitner om sunne lekkasjer fra skolens bakrom når det gjelder knebling av lærere og rektorer. Det interessante blir hvordan ansvarlige skolemyndigheter reagerer på og møter slike lekkasjer. Foreløpig har de stort sett vært stille som mus. Fenomenet er kan hende svært ubehagelig å ta tak i.

I min empiri er kommunikatív handling bevisst motarbeidet av skoleledere ved at man oppfordres til nettopp ikke å bruke språket: Spørsmål er overflødig og skaper uønsket friksjon; her handler det først og fremst om å være effektiv og følge ordre. Randi turte aldri gå offentlig ut mot PALS. Det knøt seg i magen på henne. Skal ikke vi reflektere? undrer hun. Derom snakkes det ikke. Spørsmålet er svært ubehagelig. Det feies vekk. Den viktige dialogen er borte i skolen. Det er forbeholdt politikerne å diskutere skolen. Lærerne skremmes fra å utføre en profesjonell jobb, som i deres livsverden handler om å gjøre det som tjener elevene, menneskene, best. I svært liten grad fungerer de som varsellamper; noe skolen er avhengig av skal den lykkes i å bli bedre. ”For at lærere skal kunne ha en slik funksjon (varsling), er en forutsetning at det er åpenhet for debatt, og at det å ha en kritisk offentlig røst ikke oppfattes som en form for illojalitet” (Damgaard 2010: 87). Denne viktige forutsetningen synes beklageligvis ikke å være tilstede hos mine informanter. Likevel er det betimelig å spørre hva lærerne reelt har å tape på å trosse strenge skolemyndigheter og lojalitetskrav, og varsle om uretten skolens aktører er utsatt for? Er de ikke også bundet av en lojalitet til eleven? Ligger det ikke implisitt deres profesjon alltid å jobbe mot en best mulig skole? Kanskje hersker det en overdreven frykt i lærerstanden for varslingens pris?

I 2004 ble Grunnlovens § 100 om ytringsfrihet endret slik at ansattes ytringsfrihet ble sikret. Offentlige ansatte som uttaler seg på egne vegne, har rett til å ytre seg i faglig og politisk debatt, også når ytringene setter virksomheten der vedkommende er ansatt, i et dårlig lys. Eksemplet fra skolen i Sandefjord er en sjelden gladhistorie fra virkeligheten der varslinga resulterer i større rom for livsverden i skolen. Lærerne mistet ikke jobben, de slapp å krysse av for måloppnåelse og lokale skolemyndigheter lempet på kravene om omfattende måleskjemaer.

Det at stadig flere velger å forlate læreryrket er et postmoderne uttrykk for individuell frihet til å søke lykken og forsøke realisere seg selv andre steder. Trives man ikke i skolen, kan man jo bare finne noe annet å gjøre. Sliter man med skolemyndighetenes bestilling og skolens praksis, kan det være lettere å forlate yrket enn å varsle og ta opp kampen mot et mektig system. Det er i tiden å være omstillingsdyktig, stadig søkende etter optimale forhold i privat- og yrkesliv. Å demonstrere og kjempe mot et system man ikke går god for, fortøner seg både utmattende og umoderne; ikke minst kan det virke som et tapt prosjekt – man føler at man ikke har noe å stille opp med; noe å kjempe med. Samtidens mantra er *å ta vare på seg selv* – og det kan passe dårlig med å stå i konstant kryssild mellom systemverden og livsverden. De

som blir igjen i skolen, som mine informanter, forblir da gjerne tause og gjør på et vis systemet til sitt. Det blir overlevelsesstrategien. Slik reproduseres systemets kvelertak på skolens liv og demokrati; lærerne er redusert til passive, desillusjonerte skoleaktører uten ork og mot til å kjempe skolens kamp.

Ytringsfriheten i skolen er hardt angrepet av styringskåte skolemyndigheter som skal levere fine tall og blankpolere omdømmet sitt. I jakten må resultater blir både grunnlovsparagrafer og menneskerettigheter ignorert. Skolens beste drukner i en strategisk rasjonalitet blind for etikk og menneskelighet. Mange blir tapere i en slik skole. Flere faller fra, både voksne og barn, både lærere og elever. Skal offentligheten få vite hva som skjer på skolens bakrom må lærerne snakke. Tause lærere er nemlig en trussel for seg selv, sin egen profesjon og for skolen som institusjon.

7. Dame i eget hus?

Hva betyr så her metaforen ”dame i eget hus?” For det første handler det om at læreren må ha myndighet til å være en aktiv og sentral beslutningstaker i sin profesjonsutøvelse. Derne­st handler det om at læreren har reelt eierskap til skolens innhold og praksis. Skolen må være hennes; en del av hennes livsverden, noe hun kan identifisere seg med – ikke fjern og fremmedgjørende, gjennomsyret av systemets verdier. I avhandlingens siste kapittel vil jeg argumentere for hvorfor det er viktig at læreren er ”dame i eget hus”. Jeg vil derne­st diskutere lærernes egen rolle i kampen mot systemets kolonisering av skolens livsverden. Avslutningsvis vil jeg konkludere mine forskerspørsmål og problemstilling og diskutere hvordan min forskning kan generere fremtidig skoleforskning.

7.1 En hjemløs skole?

Skolen beskrives av mine informanter som en skole på ville veier; som en hesblesende institusjon, stadig på jakt etter nye forbedringstiltak, uten nødvendig ro og vilje til pedagogisk refleksjon. I kommunen jeg bor gikk skolelederne rett fra kursing om verdsettende ledelse med Tom Tiller til LEAN-opplæring der de skulle lære å ”slanke bedriften”¹⁴. Kenguruhoppet er et en god metafor for rask forflytning mellom ulike og motsetningsfylte verdiperspektiv. Det kan virke som om venstrehanden ikke vet hva høyrehanden gjør; skolen vet ikke verken hvem den er eller hvem den ønsker å være; hvor den er eller hvor den skal. Systemets økte kolonisering av skolen og lærernes livsverden har blant annet ført til en desillusjonert lærerstand, som gjennom årene har tapt både motivasjon og engasjement for jobben sin. Informantene synes det er vanskelig å pålegges lojalitet til et system og en praksis de er fundamentalt uenig i. Slik blir de både ufrivillige undertrykkere av skolens og elevenes livsverden og samtidig undertrykt av et konformt, rigid og målrasjonelt system. Freires klassiker *De undertryktes pedagogikk* handler om hvordan analfabeter gjennom å lære språk og dermed grunnlag for argumentasjon, skal rustes til å frigjøre seg undertrykkelse. Chomsky (2013) mener Freire er aktuell også i dag og henviser til Freires eget utsagn: ”Don’t export my ideas, reinvent them.” (Chomsky 2013¹⁵) Chomsky mener, i likhet med Habermas og Freire at veien til menneskets frigjøring går gjennom språket og den

¹⁴ ”Slanke bedriften” er begrepet som brukes i LEAN også i skolen. (Eksempel på hvordan NPM-språk har trengt seg inn på skolens arena)

¹⁵ Chomsky i samtale med Gardner og Della 1. mai 2013

argumentative diskurs om hva som gagnar mennesker og samfunn. Når informantene beklager manglende dialog og tid og rom til pedagogisk refleksjon, så er det nettopp kommunikativ rasjonalitet de etterlyser.

Ei stor samtidig utfordring for norsk skole er sviktende lærerrekuttering. Når en av tre nyutdannet lærere forlater yrket etter kort tid tyder det på at jobben ikke svarer til forventningene. Skolen oppleves ikke som noe blivende sted, de føler seg ikke hjemme der; mange nærmest snur i døra, finner seg raskt noe annet å gjøre. Statistisk sentralbyrå regner med at Norge har en reservestyrke av lærere som teller ca 50 000, det vil si kvalifiserte lærere med pedagogisk utdanning som ikke lenger jobber i skolen. (Dagbladet 26. mai 2013). TNS Gallup har på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet kartlagt hva som skal til for å få disse lærerne tilbake til skolen. Undersøkelsen viser at dersom de skal vurdere å gjøre comeback i skolen, må blant annet den totale belastningen i yrket minske og lærerne må få mer tid til den enkelte elev. I tillegg etterlyser utvalget en styrket skoleledelse og en tydeligere pedagogisk leder (Kunnskapsdepartementet 2011). Det er ikke mangel på karriereveier, mulighet for videreutdanning eller økt lønn som først og fremst nevnes; fokuset er rettet mer mot eleven, godt fundamentert i livsverdens omsorgsetikk:

Mest av alt ligger motivasjonen i å gjenoppleve de gyldne øyeblikk. Gleden over å se enkeltelever knekke faglige koder, komme seg over kneiker og vokse faglig og som mennesker. Det er da de opplever læreryrket som meningsfullt. Da føler man seg også vellykket som lærer og skolen er et godt sted å være. (Rapporten: Reservestyrken av Lærere 2011)

Undersøkelsen samsvarer med min empiri. Flere av mine informanter bruker ordet meningsløst om oppgaver de er satt til å gjøre. Det er av stor betydning for motivasjonen i læreryrket at arbeidsoppgavene er meningsfulle. Også mine informanter etterlyser en tydelig pedagogisk ledelse.

Om en på toppen av lærermangel og lærerflukt har et gjenværende lærerkorps som går for halv maskin, fordi energien tappes i frustrasjon og desillusjon, er det et alvorlig problem for norsk skole. Skolen trenger mest av alt faglig kvalifiserte lærere med motivasjon, glød og engasjement for den viktige jobben de er satt til å gjøre. Skal en beholde og rekruttere slike lærere, må lærerne gis tillit og myndighet til å utøve sitt profesjonelle oppdrag på grunnlag av

det de til enhver tid mener er samfunnets og elevenes beste. Selvfølgelig i en felles forståelse om hva som er best praksis.

Informantenes historier borger ikke for optimisme for dialogen, fagligheten og demokratiet i skolen. Habermas' rasjonalitetsbegrep synes, ut fra min empiri vanskelig å realisere; man kan derfor lett fristes til å innta et mer pessimistisk, postmodernistisk perspektiv på kommunikativ handling og istemme Foucault som mener at "all kommunikativ handling suges opp i maktvevenes jerngrep" (Aakvaag 2009: 410). Foucault mener menneskene i dag er underlagt langt mer omfattende former for intellektuell normalisering og institusjonell disiplinering enn de noensinne har vært. Det moderne menneskets skjebne er hos Foucault å være innesperret og disiplinert i en eller flere panoptiske¹⁶ institusjoner i egenskap av rollen som eksempelvis fange, arbeider, lærer, elev (Aakvaag 2008). «Det frie, fornuftige og kreative menneske har ikke blitt supplert, men hos Foucault totalt erstattet med det "føyelige" menneske» (Aakvaag 2008: 327). Foucault beveger seg dermed i motsatt retning av Habermas og hevder at subjektet er fullstendig konstituert av maktens virkemåte (Dews 2009). Å innta et så defensivt, pessimistisk perspektiv – med så liten tiltro til menneskets frie handlingspotensial, vil være å regne kampen for en bedre skole som tapt.

Jeg støtter Habermas og hans optimistiske teori om at det ligger et stort uutnyttet frigjøringspotensial i kommunikativ handling og mener at både skolens praksis og innhold må tuftes på denne form for rasjonalitet. Dersom skolen skal være attraktiv for menneskene som virker i den, må den bli mer livsnær og demokratisk. Det må da føres en dialog om hvilken skolepolitikk som vil tjene skolen og eleven best; og lærerne må, i kraft av sin profesjonelle kapital være sentrale stemmer i denne dialogen.

Habermas' ide om demokratisk kretsløp fordrer stort mot hos menneskene. Like fullt mener Habermas at vi som mennesker er moralsk forpliktet til å varsle om systemets kolonisering av livsverdenen. Mine informanter beklager alle at de verken har ork eller mot til å betale varslingsens pris; de finner overlevelsesstrategier for å holde ut i skolen. Man skal ha stor forståelse for utfordringen lærerne kjenner på: Når man som lærer er redusert til et objekt; en avpersonifisert rolle med en arbeidsinstruks som ikke etterspør kreativ og faglig myndighetsutøvelse; når en pålegges å være iverksetter av andres ideer og det ikke er rom

¹⁶ Panoptisk: som ser alt; som gir utsyn til alle sider og som gjør det mulig å se alle fra ett sted

for egne – ja, da er veien kort inn i en offerrolle der man stille aksepterer systemets beslag på livsverdenen. Dersom lærere lar dette skje avsluttes imidlertid den dialogen som Habermas forfekter, og som lærerne selv etterlyser. Lærerne bør derfor etterstrebe å komme seg ut av taperrollen, insistere på sin egen kompetanse og gripe fatt i egen situasjon. Det påligger dem et stort samfunnsansvar alltid å jobbe for en best mulig skole for elevene. Da kan de ikke tillate at frustrasjoner, avmakt og overlevelsesstrategier får prege lærerrollen, og tvinger dem til lavere ambisjonsnivå og mindre ork. Lærernes yringsfrihet er beskyttet av § 100 i Grunnloven. De har dermed full frihet til å protestere mot en praksis og et innhold de mener ikke tjener skolen og menneskene i den. Utfordringen ligger i, som både Marianne og Kari nevner, å finne egnede kommunikasjonskanaler, som muliggjør en kommunikasjon ut i offentligheten. Her må lærerne diskutere seg frem til hva som vil være mest hensiktsmessig. Hargreaves anbefaler lærere å finne likesinnede, noen de kan jobbe og kjempe sammen med i kampen mot systemet . Han anbefaler ikke å kjempe alene, det kan være tøft og utmattende og føre til nye frustrasjoner og mer avmakt (Hargreaves 1996).

I skrivende stund leser jeg at Aftenposten utfordrer lærere til å skrive artikler, kronikker og leserinnlegg om hvordan de opplever sin rolle som lærer (Aftenposten 5. mai 2015). Det er et godt tegn at media etterspør lærernes perspektiv. Her gis lærerne en super sjanse til å komme med historier fra skolens interne fortrolighetsrom. Slike sjanser bør lærere benytte seg av. Målet er å nå frem til ansvarlige politikere med historiene, og derigjennom påvirke dem til riktige avgjørelser i skolepolitiske saker. Både lærerne og deres fagforeninger bør kjenne sin besøkelsestid og sørge for at de gode argumentene for en ny og bedre skolekurs kommer offentligheten og politikere til del. Ansvarlige skolemyndigheter bør på sin side i større grad både invitere nasjonenes lærerkorps til dialog om skolens utfordringer og førfølge samtidige og fremtidige lekkasjer fra skolen bakrom. At lærere nektes å stille kritiske spørsmål til PALS, målstyring og annen påtvungen praksis i skolen hører ingensteds hjemme i en skole som skal oppmuntre til refleksjon og borge for yringsfrihet og demokrati. Ansvarlige myndigheter bør ta historiene om knebling og livsfjerne lojalitetskrav på ytterste alvor og sørge for at slikt ikke skjer; ikke bare er det etisk forkastlig – det er også i strid med menneskerettigheter og norsk lov.

I tillegg til den offentlige dialogen er det nødvendig at det åpnes for gode og konstruktive samtaler internt på den enkelte skole. Også her må lærerne og fagforeningene kreve sin rett til medbestemmelse og ikke lenger finne seg i udemokratiske prosesser, knebling og trusler om sanksjoner. Sandefjord-lærerne har gått opp veien. Flere lærere burde følge etter.

7.2 Veien videre

Jeg har i denne avhandlingen presentert fem lærerhistorier. Historiene skildrer lærernes opplevelse av en skole og lærerrolle i stadig endring, og danner mitt empiriske grunnlag for å kunne besvare mine forskningsspørsmål og konkludere mi problemstilling.

Informantene opplever ikke at de har reell medbestemmelse og særlig mulighet til å påvirke læringshverdagen i skolen. De beskriver en skole hvis styringsgrep er stramt festet og som gir dem stadig færre frihetsgrader til selv å bestemme praksis eller være med på å bestemme den. De oppgir ei hierarkisk implementeringsdoktrine for reformer og beklager sterkt at de ikke får være aktive medspillere i utviklingen av skolen.

Informantene opplever ikke seg selv som premissleverandører i skolen; mer som ”roboter” og iverksettere av andres ideer. NPM-ideologien og markedstenkinga har skjovet fokus bort fra eleven som helt menneske, mener informantene. De mener styringsprinsipp som standardisering, konkurranse og målstyring har bidratt til et tydeligere faghierarki, der praktisk-estetiske fag taper terreng - og der økt konkurranse mellom skoler, kommuner og nasjoner frister skoleaktører til å omgå regelverk for å skaffe seg fordelaktige resultater. De går ikke god for den skolepolitikken som føres og ønsker rom for ei mer kreativ, demokratisk og induktiv skoleutvikling tuftet på livsverdens verdier med mennesket i sentrum.

Informantene forteller om strenge lojalitetskrav og lite rom for å stille spørsmål og ytre seg kritisk til eksisterende skolepraksis. De beskriver lærerkollegier preget av frustrasjon og avmakt. De skulle gjerne varslet offentligheten om ståa i skolen, men forblir taus fordi kampen mot systemet synes tøff og ensom – det forventes ikke at de skal ta den. Dermed bidrar de ikke til å påvirke ei skoleutvikling de selv mener bærer galt av sted.

Overlevelsesstrategier, som likegyldighet og lavere ambisjonsnivå utvikles for å klare å stå i jobben. Det synes å være en legitim norm å være lojal til systemet; ikke bråke eller klage ved å stille kritiske spørsmål til skolemyndigheter. Tidligere var det forventet av lærerne at de kjempet skolen og menneskets kamp. Det gjorde de også. I den postmoderne tida vi lever i, synes engasjementet å ha forandret seg. Min empiri vitner om liten og ingen kamp og gjenspeiler dermed en ny trend i lærernes tradisjonelle samfunnsengasjement

Med bakgrunn i min empiri og de svar mine forskningsspørsmål har gitt meg har jeg kommet til følgende konklusjon:

Lærerne synes i svært liten grad å ha medbestemmelse i skolen. Skolen er ikke tjent med en praksis som bidrar til at lærere forlater yrket eller at de som blir igjen går for *halv maskin*; den trenger kvalifiserte fagfolk og lærere som kan konsentrere sin energi om elevene og ikke systemets beste. Mest av alt trenger skolen ei kursendring. Lærerne er de mest kyndige i skolekonteksten og har stor kompetanse på hva som fungerer og hva som ikke gjør det. Derfor er det viktig at de gis tillit til å være aktive og sentrale aktører i skolens utvikling. Det er nødvendig skal skolen lykkes med å rekruttere fagfolk og gjøre skolen bedre.

Denne avhandlingen er ei varslings om systemets kolonisering av skolen og lærernes livsverden. I ei tid der lærerstemmer etterlyses og lojalitet i offentlige institusjoner er satt under lupen, anser jeg min avhandling å være svært aktuell. Forskningen jeg har gjort genererer mange aktuelle forskningsprosjekt. Jeg nøyer meg med å nevne noen av dem:

Andel kvinnelige lærere øker. Hvordan og i hvilken grad skolen påvirkes av denne ubalansen kan være et interessant prosjekt. Er kvinner mer tilbøyelige enn menn til lojalitet? Ønsker skolen flere menn – og hva gjøres eventuelt for å rekruttere dem?

Flere forskere hevder at skolen dreper kreativiteten. Samtidig opplever samfunnet en eksplosiv vekst i psykisk syke barn og unge. Er det oen sammenheng mellom faghierkarisering, målstyring og standardisering på den ene siden og psykiske lidelser hos barn og unge på den andre? Er skolen blitt en «produsent» av psykisk syke barn?

Min forskning avdekker ulik grad av styring i skolen. Det kunne vært interessant å studere nærmere hvordan endring i kommunestrukturen til to-nivå har påvirket skolens indre liv. I hvilken grad styrer grad av medbestemmelse konfliktnivået i skolen?

Etterspør skolen lærere med en viss type personlighet? Ønsker skolemyndigheter seg lærere som plikter lojalitet til systemet og ikke til aktøren (eleven)? I ei tid med sviktende lærerrekuttering tenker jeg det trengs mer forskning på lærere. Hva er det som motiverer dem for å bli i yrket og hvorfor er det så mange som forlater?

Litteraturliste

Alexander, Robin (2012): Youtube-klipp, *Testing, testing*, Manifest Analyse. Publisert 19. Mars 2012. <https://www.youtube.com/watch?v=AA00O9k-MAw>

Alver, Bente G & Øyen, Ørjar 1997: *Forskningsetikk i forskerhverdag. Vurderinger og praksis*. Tano Aschehoug. ISBN: 82-518-3572-0

Ballet, K., Kelchtermans, G. & Loughran, J. (2006): Beyond intensification towards a scholarship of practice: analysing changes in teachers' work lives. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 12, 209–229.

Bech, Christian:

Innlegg pedagogisk duell 6. februar 08 arrangert av Studentutvalget UV- fak,

UiO: *Skolen – danningsarena eller arena for sosial læring? En debatt om PALS*.

(https://www.academia.edu/11574835/Krtikk_av_aferdsprogrammet_PALS_i_skolen)

Befring, Edvard: i *Clemet vant kampen om skolen*, artikkel i Dagbladet 2.juli 2009

Chomsky, Noam (1989): *Education is a system of indoctrination of the young*, You-tube-klipp publisert 1. juni 2012. <https://www.youtube.com/watch?v=JVqMAlgAnlo>

Chomsky, Noam (2015): Youtube-klipp: Calls to Action: Noam Chomsky on the dangers of standardized testing. Publisert 16. Januar

<https://www.youtube.com/watch?v=9JVVRWBekYo>

Chomsky, Noam (2013): *Pedagogy of the oppressed*, a conversation with Prof. Noam

Chomsky, Howard Gardner og Bruno Della Chiesa. Askwith Forum. 1. Mai 2013.

(<https://www.youtube.com/watch?v=-S0w55BU7yg>)

Christensen og Lægreid (2001): New Public Management i norsk statsforvaltning, i Tranøy, B.F og Østerud, Ø: *Den fragmenterte staten*. Gyldendal akademiske 2001.

From, Johan 2015: *Angrepene må stoppes*, leserinnlegg i Aftenposten 24. April 2015

- Giddens, Anthony: *New rules of sociological method*, London: Hutchinson
- Erwing Goffmann: *The Presentation of Self in Everyday Life*. University of Edinburgh Social Sciences Research Centre. ISBN 978-0-14-013571-8. Anchor Books edition
- Habermas, Jürgen (1978): *Knowledge and human interests*. Heinemann Educational Books Lt.
- Habermas, Jürgen(1981): *The Theory of Communicative Action*. Vol. II: *Lifeworld and System*, T. McCarthy (trans.). Boston: Beacon. [German, 1981, vol. 2]
- Habermas, Jürgen (1984): *The Theory og Communicative Action. Volume One: Reason and the Rationalization of Society*. Boston: Beacon Press.
- Habermas, Jürgen (1987): *Theorie des kommunikativen Handelns*. Vol. 1: *Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung*. Vol. 2: *Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp. [English, 1984a, 1987]
- Habermas, Jürgen 1999: *Kommunikasjon, handling, moral og rett. Utdrag av tysk original: Theorie des kommunikativen Handelns (1981)*. Tano Aschehoug ISBN: 82-518-3697-2
- Hansen, Levi (2009): *En skole mellom vitalisme og mekanisme – om innføringen av PALS i grunnskolen*, masteravhandling i statsvitenskap UiT, våren 2009.
- Hargreaves Andy 1996: *Lærerarbeid og skolekultur*. Ad Notam Gyldendal, ISBN 82-417-0533-6
- Hargreaves Andy: Forelesning youtube: *Professional capital and the future of teaching*
https://www.youtube.com/watch?v=xh_mV9PSOyw
- Hargreaves, Andy & Shirley, Dennis 2012: *Den fjerde vei. En inspirasjon til endring i skolen*. Gyldendal norsk forlag AS, ISBN 978-82-05-42489-0
- Hargreaves Andy & Fullan Michael (2014): *Arbeidskultur for bedre læring i alle skoler. Hva er nødvendig lærerkapital?* Kommuneforlaget. ISBN 9788244622202
- Imsen, Gunn (2009): *Lærernes profesjonalitet og nye styringsregimer i Bedre skole 1/2009*

- Jakobsen, Dag Ivar 2005: *Hvordan gjennomføre undersøkelser?, Innføring I samfunnsvitenskapelig metode*, 2. Utgave. Høyskoleforlaget. ISBN: 9788276346633
- Karlsen, Gustav 2014: Internasjonale aktører som premissgivere for norsk utdanningspolitikk med særlig vekt på OECD. I Røvik mfl.: *Reformideer i norsk skole. Spredning, oversettelse og implementering*. Cappelen Damm AS 2014. ISBN 978-82-02-43015-3
- Kvale, Steinar og Brinkmann, Svend 2009: *Det kvalitative forskningsintervjuet*. Gyldendal Norsk Forlag AS, 2. Utgave, 3. Opplag 2012. ISBN 978-82-05-38529-0
- Larson, S.M (1980): *Proletarianization and educated labor, Theory and Society*. 9 (1), 1980. Side 131-175
- Løvlie, Lars (2012): *Pedagogikk og deprofesjonalisering I skolen*
(<http://uv-blog.uio.no/wpmu/humanped/2012/09/28/pedagogikk-og-deprofesjonalisering-i-skolen/>)
- Malkenes, Simon (2014): *Bak fasaden i Osloskolen*. Res Publica. ISBN: 97882822260374
- Marsdal, Magnus Engen (2012): *Kunnskapsbløffen*. Forlaget Manifest. ISBN: 978-82-92866-44-3
- Marsdal, Magnus Engen (2014): *Lærerkoden, Indre motivasjon og kampen om norsk skole*. Forlaget Manifest. ISBN: 978-82-92866-84-9
- Møller og Skedsmo (2013): *Modernizing education - NPM reform in the Norwegian education system*. Journal of Education Administration and History 45(4), p. 336-355.
- Nygård Oddvar (2015): *I To av tre rektorer: Får ikke snakke åpent om norske skoler*. Aftenposten 4. Mars 2015
- Paulgaard, Gry 1997: *Feltarbeid i egen kultur - innenfra, utenfra eller begge deler?* i Erik Fossåskaret, Otto Laurits Fuglestad, og Tor Halvdan Aase (red.): *Metodisk feltarbeid, produksjon og tolkning av kvalitative data*, Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, May Britt 2010. *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kausstudier*. 2. Utgave. Universitetsforlaget. ISBN: 978-82-15-01694-8

Ravitch, Diane (2012): Intervju, youtube-klipp, *Testing, testing*, Manifest Analyse, Publisert 19. Mars 2012. . <https://www.youtube.com/watch?v=AA00O9k-MAw>

Rennemo, Morten: Leserinnlegg Harstad Tidende 24. April 2015: *Anmeldelse av årsrapport for harstadskolene*

Repstad, Pål 1993 *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag*. Universitetsforlaget, Oslo.

Røvik, Kjell Arne: Forelesning Youtube. Publisert 30. November 2014 (<https://www.youtube.com/watch?v=N7cUIwmAFVk>)

Røvik, Kjell-Arne 2010: *Managementtrender*. Praktisk økonomi og finans 2010; Volum 27 (3). ISSN 1501-0074.s 61 - 72.

Røvik, Kjell Arne: *Reformideer og deres tornefulle vei inn i skolefeltet i Røvik mfl.: Reformideer norsk skole. Spredning, oversettelse og implementering*. Cappelen Damm AS 2014. ISBN 978-82-02-43015-3

Røvik, Kjell Arne: *Translasjon – en alternativ doktrine for implementering i Røvik mfl.: Reformideer i norsk skole. Spredning, oversettelse og implementering*. Cappelen Damm AS 2014. ISBN 978-82-02-43015-3

Schmidt, Erik: Med jobbet som indsats: *Erik Schmidt fik en tjenstlig advarsel for negative holdninger*. Folkeskolen.dk. Fagblad for undervisning. 19. Juni 2014

Silverman, D. (2011): *Interpreting Qualitative Data. A guide to the principles of Qualitative research*. (4th Ed). Sage.

Sjøberg, Svein 2014: *Pisafisering av norsk skole. En suksesshistorie fra OECD i Røvik mfl.: Reformideer i norsk skole. Spredning, oversettelse og implementering*. Cappelen Damm AS 2014. ISBN 978-82-02-43015-3

Skaalvik, Einar og Skaalvik, Sidsel: *Trivsel, stress og utmattelse blant lærere. En paradoksal kombinasjon*. Bedre Skole nr. 1/2009 s. 33

Spradley, James P. 1979: *The ethnographic interview*, New York. Wadsworth group/Thomas Learning.

Steinsholt, Kjetil (2009): *Evidensbaserte standarder eller profesjonalitet?* i *Bedre Skole* 1/2009

Telhaug, Alfred (2009): *Konservativ modernisering av skolen?* *Bedre Skole* 2/09 (s.74-77)

Thagaard, Tove 2013: *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. 4. Utgave. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS. ISBN: 978-82-450-1493-8

Tiller, Tom 1990: *Kenguruskolen, det store spranget. Vurdering basert på tillit*. Gyldendal Norsk Forlag. ISBN: 82-05-18962-5

Tjelta, S. (2010). ISO-TYPEN. *Den panoptiske nidkjærhet, det uhyggelige og kimen til en ny sosialkarakter. Matrix*, no. 2, 184-214.

Trippestad, Tom Are 2009: *Kommandohumanismen. En kritisk -analyse av Gudmund Hernes' retorikk, sosial ingeniørkunst og utdanningspolitikk*. Avhandling for graden philosophiae doctor (PhD) ved Universitetet i Bergen 2009.

Veggeland, Noralv (2010): *Den nye reguleringsstaten. Idébrytninger og styringskonflikter*. Oslo; Gyldendal Akademisk.

Wadel, Cato 1991: *Feltarbeid i egen kultur*, 6. Opplag 2006, Hegland Trykkeri A/S, Flekkefjord, ISBN: 82-991781-4-2

Aakvaag, Gunnar C (2008): *Moderne sosiologisk teori* (2.opplag 2010), Abstrakt forlag. ISBN 978-82-7935-219-8

Aakvaag, Gunnar C (2009): Doktoravhandling forsvart ved Det samfunnsvitenskapelige fakultet, UiO : *Frihet og demokrati i den sosiologiske diskursen om det moderne*. Bibsys ils.

Vedlegg 1:

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

Dame i eget hus - lærerfortellinger om skolen

Bakgrunn og formål

Jeg skriver en masteroppgave i pedagogikk ved Universitet i Tromsø. Jeg ønsker i oppgaven å belyse læreres tanker om en lærerrolle i forandring; hvordan læreryrket oppleves – og hvilke tanker lærere gjør seg om sviktende lærerrekruttering. Jeg er i oppgaven opptatt av å bære frem læreres syn på skoleutvikling og finne ut av hvorvidt de føler at skolens innhold og praksis samsvarer med det de selv oppfatter som "god skole".

Jeg skal foreta semistrukturerte dybde-/livsverdenintervju av 5 lærere og har gjennom eget nettverk søkt lærere som jobber i grunnskolen. Du er forespurt fordi du tilhører målgruppen – grunnskolelærere.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Studien innebærer at du setter av tid til 2-3 intervjuer av en varighet på 1- 1,5 . Intervjuene/Samtalene vil bli tapet. Intervjuene vil være semistrukturerte – dvs. spørsmålene vil ikke være direkte nedtegnete – mer i stikkordsform og intervjuet vil således ikke låse seg fast til enkeltspørsmål, men gi mulighet til "avstikkere" og en mer naturlig samtale omkring gjeldende tema. Spørsmålene/Samtalen vil omhandle din hverdag og din profesjon som lærer.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det vil bare være jeg som forsker som har tilgang til lyd materialet. Lydopptakerutstyr (diktafon) vil oppbevares innelåst i prosjektperioden og opptakene vil bli slettet innen prosjektets deadline 15. Mai 2014. I den skriftlige avhandlingen vil du gis falskt navn, og det skal ikke være mulig å spore din identitet.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert. Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med meg pr. telefon (91100814) eller pr. e-post (brita.karlsen@tromsfylke.no). Min veileder på prosjektet er professor Jens-Ivar Nergård ved Universitet i Tromsø. Han kan også kontaktes for mer informasjon rundt prosjektet. Nergård nås på tlf. 45420926, eller på mail: jens.i.nergard@uit.no.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2:

Intervjuguide:

1. Hvem opplever du som premissleverandør for skolens innhold og praksis?
2. I hvilken grad samsvarer skolens innhold og praksis med det du selv vil betegne som en god skole?
3. Hvilke synspunkter har du på:
 - skolens satsningsprogrammer
 - økte dokumentasjonskrav
 - mål- og resultatstyring i skolen
 - evalueringsformer/nasjonale prøver/andre kartleggingsformer
 - lojalitetskrav
 - læreryrkets status
 - hierarkiet av fag i skolen
 - andre ting?
4. Hva opplever du som mest positivt og mest negativt ved læreryrket?
5. Hvordan opplever du at lærerrollen har endret seg gjennom dine år som lærer?
6. I hvilken grad gis det rom for refleksjon og diskusjon omkring skoleutvikling på din skole?
7. Hva mener du kan forklare årsaken til den sviktende lærerrekrutteringen vi opplever i dag?
8. I hvilken grad føler du deg sett og hørt av skoleledelsen og skoleeier/arbeidsgiver?
9. Hva tenker du om kjønnsbalansen i læreryrket?
10. Vil du anbefale læreryrket til andre? Hvorfor/Hvorfor ikke?
11. I den grad skolen har forbedringspotensial – hva mener du må til for å skape en bedre skole?
12. I hvilken grad mener du regjeringens lærerløft vil gjøre skolen bedre?
13. Hva mener du kjennetegner en god skole?

Intervjuene vil ikke låse seg til disse spørsmålene, men være åpne for ”avstikkere” i form av nye spørsmål og dreining av tema. Spørsmålene fungerer i så måte som stikkord for den informasjon jeg søker. Derav følger at guiden er retningsgivende, med rom for å skifte fokus og rekkefølgen av spørsmålstema. Intervjuene vil allikevel holde seg innenfor rammen ”lærerens livsverden” – og ikke overskride denne.

Vedlegg 3: Kvittering fra NSD

Jens-Ivar Nergård
Institutt for lærerutdanning og pedagogikk UiT Norges arktiske universitet

9006 TROMSØ

Vår dato: 03.11.2014

Vår ref: 40361 / 3 / SSA

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 18.10.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

40361	<i>Dame i eget hus - Lærerfortellinger om skolen</i>
Behandlingsansvarlig	<i>UiT Norges arktiske universitet, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Jens-Ivar Nergård</i>
Student	<i>Brita Karlsen</i>

Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>.

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Sondre S. Arnesen

Kontaktperson: Sondre S. Arnesen tlf: 55 58 33 48

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Brita Karlsen brita.karlsen@tromsfylke.no



Vi kan ikke se at det behandles personopplysninger med elektroniske hjelpemidler, eller at det opprettes manuelt personregister som inneholder sensitive personopplysninger. Prosjektet vil dermed ikke omfattes av meldeplikten etter personopplysningsloven.

Det ligger til grunn for vår vurdering at alle opplysninger som behandles elektronisk i forbindelse med prosjektet er anonyme.

Med anonyme opplysninger forstås opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner i et datamateriale, verken:

- direkte via personentydige kjennetegn (som navn, personnummer, epostadresse el.)
- indirekte via kombinasjon av bakgrunnsvariabler (som bosted/institusjon, kjønn, alder osv.)
- via kode og koblingsnøkkel som viser til personopplysninger (f.eks. en navneliste)
- eller via gjenkjennelige ansikter e.l. på bilde eller videoopptak.

Personvernombudet legger videre til grunn at navn/samtykkeerklæringer ikke knyttes til sensitive opplysninger.